

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E  
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

**Vânia Ferreira Tavares**

**A atuação do professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias  
Assistivas no âmbito do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) da  
Superintendência Regional de Ensino de Paracatu: desafios, formação e  
alternativas**

Juiz de Fora  
2020

**Vânia Ferreira Tavares**

**A atuação do professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias  
Assistivas no âmbito do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) da  
Superintendência Regional de Ensino de Paracatu: desafios, formação e  
alternativas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Kátiuscia C. Vargas Antunes

Juiz de Fora

2020

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Tavares, Vânia Ferreira.

A atuação do professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas no âmbito do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) da Superintendência Regional de Ensino de Paracatu : desafios, formação e alternativas / Vânia Ferreira Tavares. -- 2020. 137 f. : il.

Orientadora: Katiuscia C. Vargas Antunes  
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2020.

1. Educação Especial. 2. Atendimento Educacional Especializado. 3. Professor de apoio. I. Antunes, Katiuscia C. Vargas, orient. II. Título.

**Vânia Ferreira Tavares**

**A atuação do professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas no âmbito do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) da Superintendência Regional de Ensino de Paracatu: desafios, formação e alternativas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

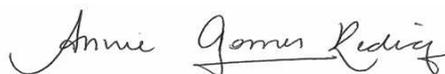
Aprovada em 17 de dezembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA



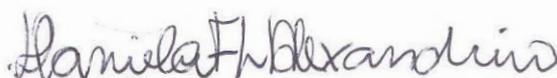
---

Profa. Dra. Kátia C. Vargas Antunes - Orientadora  
Universidade Federal de Juiz de Fora



---

Profa. Dra. Annie Gomes Redig  
(UERJ/ ProPEd)



---

Profa. Dra. Daniela Fantoni de Lima Alexandrino  
(UEMG/PPGP)

Dedico este trabalho à minha mãe, que sonha comigo cada projeto desde menina. Dedico também a todas as meninas e meninos que, mesmo não tendo condições financeiras ou familiares, ousam sonhar alto... continuem, vocês podem realizar!

## AGRADECIMENTOS

Ao findar um período de intensas buscas para a concretização do Mestrado, o sentimento que me rodeia é o de gratidão. Afinal, foram anos sonhando com o Mestrado e, ao realizar este projeto em uma instituição tão respeitada como a UFJF, não posso esquecer das pessoas que foram essenciais para a sua concretização.

Agradeço ao meu Deus, minha fonte de vida, que até aqui me sustentou com o fôlego necessário para vencer todos os desafios desta trajetória.

À equipe de professores e ASA do PPGP, que regou cada um dos períodos de estudos com conhecimento, alegria, determinação e desafios.

À equipe do CAEd que, desde o início do processo de construção do Mestrado, me deram o suporte técnico/administrativo necessário para o cumprimento de cada fase.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Katiuscia C. Vargas Antunes, pela disposição em me orientar e apontar os melhores rumos para este trabalho.

À Professora Mestre Amanda Sangy Quiossa, Suporte de Orientação que, em meio às minhas incertezas e insegurança, impulsionou-me a continuar.

Ao Professor Dr. Daniel Eveling da Silva, Suporte de Orientação que, mesmo com o projeto em andamento, conseguiu me orientar e apoiar, oportunizando muitas melhorias no meu trabalho.

Às professoras Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Daniela Fantoni de Lima Alexandrino e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mylene Cristina Santiago, agradeço as intervenções realizadas por ocasião da Banca de Qualificação, que contribuíram de forma relevante para o desenvolvimento da pesquisa e para o aprimoramento do meu referencial teórico.

Às professoras Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Annie Gomes Redig e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Daniela Fantoni de Lima Alexandrino, por aceitarem o convite de participarem da banca de defesa deste trabalho e doarem seu tempo e conhecimento para a melhoria deste.

À Secretaria de Estado de Educação que, por meio da parceria com o PPGP, proporcionou a disponibilização dos recursos financeiros para a concretização deste sonho.

À direção e servidores da Superintendência Regional de Ensino de Paracatu, em especial às colegas da Divep que vibraram comigo e sempre torceram pelo meu sucesso desde o momento da aprovação no processo seletivo.

Aos meus tios Djalma e Evanda Tavares, que me receberam em Brasília para a realização da prova de seleção.

À minha amiga, irmã do coração, Airley Rabelo e à sua família, que fizeram dos encontros em Juiz de Fora momentos tão familiares.

À minha amada mãe, Maria Vitória Tavares, minha maior torcedora, agradeço por ter me ensinado o gosto pela leitura e por ter investido em meus primeiros livros.

Aos meus irmãos, David, Vanilda e Patrícia, e às minhas lindas sobrinhas, Ana Beatriz e Suzana, que foram meu apoio logístico e sempre organizaram uma calorosa recepção a cada retorno para casa, após os encontros presenciais em Juiz de Fora.

Aos meus pastores e irmãos em Cristo, que me deram todo o suporte espiritual e se alegraram com a minha conquista.

Às escolas EE Altina de Paula Guimarães e EE Doutor Sérgio Ulhoa da SRE/Paracatu, que participaram da minha pesquisa de campo, obrigada por tudo.

Aos colegas da turma PPGP 2018, em especial à Rafaela Corrêa, Elizabeth Marçal e Erika Fernanda, minhas colegas mais próximas, obrigada pela amizade, coleguismo e tantas alegrias. Juntas, percorremos este caminho. Meu muito obrigada!

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes. (FREIRE, 2000, p. 17).

## RESUMO

A presente dissertação é desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão desenvolvido discute o monitoramento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado pelo Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Paracatu, com um olhar especial para a atuação do professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologia Assistiva (ACLTA) em duas escolas estaduais do município de Paracatu. Pretende-se responder à seguinte questão de pesquisa: qual a importância da atuação do professor de apoio na implementação do AEE na SRE/Paracatu? O objetivo geral definido para este estudo é: compreender a atuação do professor ACLTA na implementação do AEE na SRE/Paracatu. Como objetivos específicos, pretende-se: descrever a atuação do professor ACLTA no AEE da SRE/Paracatu; analisar a função do professor ACLTA frente ao desafio de uma Educação Especial Inclusiva no AEE da SRE/Paracatu; e propor meios para aperfeiçoar a atuação do professor ACLTA na rede estadual de ensino da SRE/Paracatu. Assumimos o pressuposto de que algo está faltando para que a atuação do professor ACLTA e demais serviços de AEE cumpram o propósito para o qual foram criados. Respaldamo-nos nas legislações vigentes (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, decretos e orientações) e nos trabalhos produzidos até o momento, entre eles: Carvalho (2008), Miranda (2017), Mantoan (2003), Eugênio González (2007), Minas Gerais (2020), entre outros. Esses autores nos levam a refletir sobre a escola inclusiva e o AEE como direito de todos os estudantes com deficiência, bem como a necessidade de aprimoramento contínuo da educação, sempre resguardada pelas legislações, que são o meio legal para a garantia desses direitos. A partir desses elementos, organizamos a pesquisa de campo para analisar a função do professor de ACLTA nos baseando em dados coletados junto aos profissionais da educação envolvidos com a inclusão, através da aplicação de questionários aos diretores escolares, especialistas da educação básica e professores ACLTA de duas escolas da regional de Paracatu, sendo uma exclusiva de anos iniciais e a outra de anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, além da gestora da inclusão junto à SRE/Paracatu. A análise dos dados coletados mostrou que há fragilidades na comunicação, na organização da formação continuada em

serviço, além de falhas e conhecimento superficial dos documentos relativos à inclusão. Assim, foi elaborado um Plano de Ação Educacional (PAE) com base na ferramenta de gestão 5W2H. Propõe-se a realização de quatro ações subdivididas em sessões voltadas para a formação continuada dos profissionais envolvidos com a inclusão; organização e disponibilização de materiais; publicações e informações de forma virtual; criação de canais de comunicação entre os profissionais da escola e a equipe do SAI; e ações de conscientização das famílias dos estudantes público da Educação Especial na circunscrição da SRE/Paracatu em busca do aperfeiçoamento do AEE oferecido em cada escola da regional.

**Palavras-Chave:** Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado. Professor de apoio.

## **ABSTRACT**

This dissertation is developed within the scope of the Professional Master's degree in Management and Evaluation of Public Education (PPGP) of the Public Policies Center and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). The management case developed discusses the monitoring of Specialized Educational Assistance (SEA) carried out by the Inclusion Support Service (ISS) of the Regional Superintendence of Teaching (SRE) of Paracatu, with a special focus on the performance of the Support Teacher to Communication, Language and Assistive Technology (ACLTA) in two state schools in the city of Paracatu. We aim to answer the following research question: What is the importance of the support teacher performance in the implementation of SEA in SRE/Paracatu? The general objective defined for this study is: to understand the performance of an ACLTA teacher in the implementation of SEA in SRE/Paracatu. As specific objectives, it is intended: to describe the ACLTA teacher performance in the SEA of the SRE/Paracatu; to analyze the role of the ACLTA teacher in the face of the challenge of Inclusive Special Education in the SEA of the SRE/Paracatu, and to propose ways to improve the ACLTA teacher's performance in the state education network of SRE/Paracatu. We assume that something is missing for the performance of the ACLTA teacher and other SEA services to fulfill the purpose for which they were created. We support ourselves in the current legislation (Law of Directives and Bases of Education, decrees, and guidelines) and in the works produced so far, among them: Carvalho (2008), Miranda (2017), Mantoan (2003), Eugênio González (2007), Minas Gerais (2020), and others. These authors lead us to reflect on the inclusive school and the SEA as a right of all students with disabilities, as well as the need for continuous improvement of education, always protected by laws, which are the legal means to guarantee these rights. Based on these elements, we organized the field research to analyze the role of the ACLTA teacher based on data collected from education professionals involved with the inclusion, through the application of questionnaires to school principals, specialists in basic education, and ACLTA teachers from two schools in the Paracatu region, being one exclusive for initial years and the other for final years of Elementary and High School, in addition to the inclusion manager in SRE/Paracatu. The analysis of the collected data showed that there are weaknesses in communication, in the organization of continuing education in service, in addition to failures and superficial

knowledge of documents related to inclusion. Thus, an Educational Action Plan (PAE) was developed based on the 5W2H management tool. It is proposed to carry out four actions subdivided into sessions focused on the continuing education of professionals involved with inclusion; organization and availability of materials; publications and information in virtual form; creation of communication channels between school professionals and the ISS team; and actions to raise the awareness of the families of students with special education in the SRE/Paracatu district, seeking to improve the SEA offered at each school in the region.

**Keywords:** Special Education. Specialized Educational Assistance. Support teacher.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	- Relação de municípios atendidos pela SRE/Paracatu desde a sua criação .....	30
Quadro 2	- Organização administrativa da SRE/Paracatu .....	31
Quadro 3	- Organização da Educação Especial na rede estadual do estado de Minas Gerais .....	34
Quadro 4	- Alterações no modelo de PDI em Minas Gerais .....	41
Quadro 5	- Formação de profissionais do AEE na SRE/Paracatu no ano de 2019 .....	51
Quadro 6	- Perfil de formação inicial dos profissionais pesquisados .....	70
Gráfico 1	- Perfil de formação e experiência profissional dos agentes pesquisados .....	72
Gráfico 2	- Principal motivação para atuar na Educação Especial .....	74
Quadro 7	- Esboço do PAE .....	96
Quadro 8	- Organização de capacitações na SRE/Paracatu .....	97
Quadro 9	- Evento formativo 1 .....	100
Quadro 10	- Evento formativo 2 .....	101
Quadro 11	- Evento formativo 3 .....	102
Quadro 12	- Evento formativo 4 .....	103
Quadro 13	- Evento formativo 5 .....	104
Quadro 14	- Congresso Regional - Desafios da Inclusão em Tempos de Tecnologia .....	105
Quadro 15	- Criação de <i>Drive</i> compartilhado AEE .....	106
Quadro 16	- Coleta de dados sobre recursos AEE .....	108
Quadro 17	- Promoção do trabalho colaborativo .....	109
Quadro 18	- Reunião de pais .....	110
Quadro 19	- Criação de rede de comunicação .....	112

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	- Dados de atendimentos do AEE na SRE/Paracatu no ano de 2019 .....	50
Tabela 2	- Dados das turmas do Curso Básico de Libras - SRE/Paracatu ....	51
Tabela 3	- Número de agentes educacionais que responderam aos questionários .....	57

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACLTA	Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologia Assistiva
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANE	Analista Educacional
Apae	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
Art.	Artigo
ATB	Assistente Técnico da Educação Básica
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAP	Centros de Apoio e Atendimento de Pessoas com Deficiência Visual
CEB	Câmara de Educação Básica
Ceei	Coordenação de Educação Especial e Inclusiva
CID	Código Internacional de Doenças
CNE	Conselho Nacional de Educação
Dafi	Diretoria Administrativa e Financeira
Desp	Diretoria de Educação Especial
Dipe	Diretoria de Pessoal
Dire	Diretoria Educacional
Divae	Divisão de Atendimento Escolar
Divep	Divisão de Equipe Pedagógica
Divof	Divisão de Operações Financeiras
Divpe	Divisão de Pessoal
EaD	Educação a Distância
EEB	Especialista em Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Km	Quilômetro
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB/96	Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996
Libras	Língua Brasileira de Sinais
Masp	Matrícula do Servidor Público.
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MGS	Minas Gerais Administração e Serviços S.A.

NEE	Necessidades Educacionais Especiais
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
PAE	Plano de Ação Educacional
Paee	Plano de Atendimento Educacional Especializado
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGP	Programa de Pós-Graduação Profissional
SAI	Serviço de Apoio à Inclusão
SD	Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação
Sedine	Serviço de Documentação e Informação Educacional
SEE	Secretaria de Estado de Educação
Simade	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SRE	Superintendência Regional de Ensino
SUS	Sistema Único de Saúde
SYSADP	Sistema de Designação de Pessoal
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>MARCOS LEGAIS DA INCLUSÃO ESCOLAR - DESAFIOS E CONQUISTAS .....</b>	<b>21</b>
2.2	A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ESTADO DE MINAS GERAIS .....	28
2.2.1	O Guia de Orientação da Educação Especial em MG .....	36
2.2.2	O Plano de Desenvolvimento Individual dos alunos com deficiência .....	38
2.2.3	Novas diretrizes para a Educação Especial em Minas Gerais .....	40
2.3	DIFICULDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO .....	44
<b>3</b>	<b>A OPERACIONALIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO .....</b>	<b>53</b>
3.1	PERCURSO METODOLÓGICO .....	53
3.2	EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: DO MONITORAMENTO AO ATENDIMENTO ESCOLAR .....	57
3.2.1	A educação inclusiva na rede estadual de ensino, o Atendimento Educacional Especializado e o papel do Serviço de Apoio à Inclusão .....	57
3.2.2	O Atendimento Educacional Especializado e seu monitoramento no ambiente escolar .....	65
3.3	ANÁLISE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA SRE/PARACATU .....	67
3.3.1	Perfil de formação e experiência profissional dos agentes educacionais pesquisados .....	68
3.3.2	Inclusão: conhecimento, recursos tecnológicos e trabalho coletivo .....	74
3.3.3	Desafios na execução da inclusão .....	81
3.3.4	A importância do professor ACLTA no desenvolvimento do AEE ..	87
<b>4</b>	<b>PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE) .....</b>	<b>94</b>

4.1	PERFIL DE FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DOS AGENTES EDUCACIONAIS PESQUISADOS .....	99
4.1.1	<b>Promoção de eventos formativos envolvendo a escola e a SRE/Paracatu para estudos referentes à inclusão e ao AEE .....</b>	<b>99</b>
4.2	A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO, RECURSOS TECNOLÓGICOS E TRABALHO COLETIVO NA INCLUSÃO .....	105
4.2.1	<b>Criação de uma coletânea de materiais sobre a inclusão .....</b>	<b>106</b>
4.3	VENCENDO OS DESAFIOS NA REALIZAÇÃO DA INCLUSÃO .....	107
4.3.1	<b>Coleta de dados sobre os recursos pedagógicos ou tecnológicos disponíveis na escola .....</b>	<b>107</b>
4.3.2	<b>Promoção do trabalho colaborativo nas escolas .....</b>	<b>108</b>
4.3.3	<b>Conscientização das famílias sobre a inclusão .....</b>	<b>110</b>
4.4	A ATUAÇÃO DO PROFESSOR ACLTA NA PRÁTICA DO AEE .....	111
4.4.1	<b>Criação de uma rede de comunicação entre os professores de apoio da regional .....</b>	<b>111</b>
5	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>113</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>117</b>
	<b>APÊNDICE A – Questionário aplicado à Analista Educacional da Equipe do SAI da SRE/Paracatu .....</b>	<b>121</b>
	<b>APÊNDICE B – Questionário aplicado aos professores de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas .....</b>	<b>126</b>
	<b>APÊNDICE C – Questionário aplicado aos gestores educacionais (diretor escolar e Especialista em Educação Básica) .....</b>	<b>132</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa investigar a atuação do professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologia Assistiva (ACLTA) nas escolas estaduais do ensino regular da Superintendência Regional de Ensino de Paracatu (SRE/Paracatu), localizada no noroeste do estado de Minas Gerais.

O interesse por esse tema iniciou-se no ano de 2016, quando foi solicitado pela minha chefia na SRE/Paracatu que assumisse a coordenação da Educação Especial junto à outra colega, Analista Educacional (ANE), passando a integrar o Serviço de Apoio à Inclusão (SAI).

Antes de integrar o SAI, minha relação com a inclusão se restringia à participação em um Curso de Aperfeiçoamento pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) Minas Virtual, em uma parceria realizada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) no ano de 2009, e à observação do trabalho de outras colegas que cuidavam deste tema no âmbito da SRE/Paracatu. Imediatamente, após assumir o SAI da SRE/Paracatu, inscrevi-me em um curso de pós-graduação *Lato Sensu* em Educação Especial e Inclusiva, no qual aprendi um pouco mais sobre a inclusão e tive a oportunidade de pesquisar sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) que é encontrado em várias escolas da rede estadual da circunscrição da SRE/Paracatu. O tema da inclusão de alunos com deficiência e/ou Transtornos Globais do Desenvolvimento e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é bastante amplo e a cada ano que passa me sinto mais instigada a estudar sobre o assunto.

O AEE é garantido aos alunos com deficiência e/ou com Transtornos Globais do Desenvolvimento, entretanto existem algumas dificuldades na garantia desse direito que, por vezes, tornam o AEE ineficaz. Essas dificuldades se apresentam, principalmente, na aceitação da deficiência ou do TGD pela família, no processo burocrático para a aprovação do AEE, na falta de especialistas na área da saúde dos pequenos municípios que atestem a deficiência, na falta de formação continuada para os profissionais especializados e na falta de monitoramento do AEE pelo Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) da SRE/Paracatu devido à escassez de servidores e de recursos do estado para o atendimento às demandas do AEE.

O monitoramento do AEE nos 5 municípios da SRE/Paracatu, que totalizam 36 escolas estaduais, está na responsabilidade de apenas 2 servidoras, incluindo esta

pesquisadora, as quais não são exclusivas desse serviço e coordenam ou acompanham vários outros projetos e ações, o que dificulta e até impossibilita o monitoramento necessário.

Com a ausência ou pouca frequência de monitoramento por parte do SAI, surgem dificuldades na atuação dos profissionais contratados, percebidas nos momentos em que foi possível realizar visitas *in loco*, capacitações e oficinas pedagógicas com a temática do AEE. A respeito da atuação do professor de ACLTA, as dificuldades apresentadas, e que geram insatisfações por parte das famílias dos alunos atendidos, dos professores do ensino regular e da gestão da escola, giram em torno do papel desempenhado pelo profissional, que se confunde como um professor recuperador ou um cuidador de alunos, contrariando as orientações das legislações vigentes.

Diante de tais preocupações, esta pesquisa visa responder à seguinte questão: qual a importância da atuação do professor de apoio na implementação do AEE na SRE/Paracatu?

Com o propósito de responder a esta questão, este trabalho de pesquisa busca compreender a atuação do professor ACLTA na implementação do AEE na SRE/Paracatu. Os objetivos específicos são: descrever a atuação do professor ACLTA no AEE da SRE/Paracatu; analisar a função do professor ACLTA frente ao desafio de uma Educação Especial Inclusiva no AEE da SRE/Paracatu; e propor meios para aperfeiçoar a atuação do professor ACLTA na rede estadual de ensino da SRE/Paracatu.

Para atingirmos os objetivos e respondermos à questão, foi realizada uma pesquisa no banco de dissertações defendidas e publicadas no Programa de Pós-Graduação Profissional (PPGP) no período entre 2009 e 2019 dentro da temática da Educação Especial, educação inclusiva ou Atendimento Educacional Especializado (AEE), com o intuito de observar o conhecimento do que já foi estudado e pesquisado, o que oportuniza a ampliação do repertório teórico sobre a temática da Educação Especial e Inclusiva, uma vez que os participantes das edições anteriores do PPGP são oriundos de diversos estados brasileiros, o que possibilita uma visão bem diversificada da inclusão pelo Brasil.

A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas da rede estadual de ensino do município de Paracatu, além da SRE/Paracatu. O instrumento de pesquisa utilizado foi o questionário via formulário do *Google Forms*. Foram público-alvo da pesquisa a

Analista Educacional integrante da equipe do SAI da SRE/Paracatu, a quem cabe a execução das ações de organização, formação continuada, orientação e monitoramento da Educação Especial e Inclusiva junto às escolas que integram a SRE/Paracatu; a equipe gestora das escolas pesquisadas; e os professores de apoio atuantes nas escolas pesquisadas no ano de 2020.

No âmbito escolar, entrevistamos os diretores e as Especialistas em Educação Básica (EEB), uma vez que é responsabilidade deles, respectivamente, fazer a gestão administrativa e pedagógica dos serviços de AEE na escola. Além disso, participaram da pesquisa os professores de Apoio, Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA), cuja função na escola de ensino regular, conforme o Guia de Orientação da Educação Especial de Minas Gerais, é, em uma visão geral, promover as adaptações pedagógicas necessárias para a melhoria da aprendizagem dos alunos com deficiência ou TGD. O objetivo de entrevistar a equipe gestora da SRE e das escolas, e os professores de apoio é ter uma visão de como ocorre a inclusão dos alunos com deficiência ou TGD nas escolas estaduais, quais são os desafios e necessidades para a efetivação da inclusão e como a equipe do SAI na SRE pode contribuir para a melhoria do AEE.

O presente trabalho está dividido em cinco capítulos. O Capítulo 1 introduz o assunto tratado em todo o texto. No Capítulo 2, são abordados os marcos legais internacionais, nacionais e mineiros que embasam a inclusão escolar desde a década de 1990, destacando os avanços e desafios que têm sido encontrados nessa jornada de implementação de uma Educação Especial Inclusiva nas escolas do ensino regular, bem como o caso de gestão que motivou o presente trabalho, ou seja, o monitoramento do AEE na SRE/Paracatu com foco na função do professor ACLTA, uma vez que há evidências que comprovam a necessidade de ações mais eficientes para a melhoria do AEE nas escolas da rede pública estadual do município de Paracatu.

No Capítulo 3, são apresentados os referenciais teóricos utilizados para a realização da investigação e para a análise do caso de gestão, após consulta dos autores que produziram obras de relevância sobre a Educação Especial Inclusiva e que produziram conceitos importantes sobre o AEE. Nesse capítulo, também será detalhada a metodologia de trabalho e as informações pertinentes às estratégias utilizadas para a realização da pesquisa de campo e posterior análise dos dados coletados.

No Capítulo 4, elabora-se um plano de ação que propõe melhorias no oferecimento do AEE no município de Paracatu através de uma ação mais eficaz da equipe do SAI da SRE/Paracatu, no que diz respeito ao monitoramento, formação continuada e elaboração de materiais pedagógicos.

E por fim, o Capítulo 5 corresponde às considerações finais, em que são apresentadas algumas conclusões pertinentes ao estudo teórico e à pesquisa de campo.

## 2 MARCOS LEGAIS DA INCLUSÃO ESCOLAR - DESAFIOS E CONQUISTAS

A temática da educação inclusiva tem sido um desafio na educação brasileira há vários anos. Proporcionar um atendimento educacional e inclusivo de qualidade é essencial para que se tenha uma escola cada vez mais inclusiva e democrática. Isso exige do poder público bem como dos profissionais da educação um compromisso com as ações coletivas voltadas para a garantia dos direitos de Atendimento Educacional Especializado a crianças, adolescentes, jovens e adultos que estudam na rede pública brasileira. Para Carvalho (2008),

embora a elaboração de determinada política educacional seja considerada como condição necessária para “fazer acontecer”, não é condição suficiente. As orientações políticas são padrões de referência para a definição das estratégias de planejamento, preferentemente o planejamento participativo. A organização das decisões políticas num documento escrito, como um plano de educação, pode ser considerada como a finalização de um conjunto de procedimentos que têm na política sua referência básica. No caso de políticas educacionais, entretanto, é preciso haver a convicção de que a escola não é uma organização neutra, pois reflete uma concepção de mundo e de uma sociedade de classes marcada pela dominação. (CARVALHO, 2008, p. 42).

Assim, o Capítulo 2 trata dos marcos legais da inclusão escolar a partir da década de 1990, iniciando com as contribuições nacionais e internacionais no item 2.1, perpassando pela legislação brasileira desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, com um olhar sobre os decretos, resoluções e portarias; o item 2.2 discorre sobre a política de inclusão escolar do estado de Minas Gerais; e o item 2.3 retrata os objetivos, a situação-problema e as evidências que comprovam a necessidade e relevância do presente trabalho.

### 2.1 UM OLHAR SOBRE OS MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E NO MUNDO

A Declaração de Salamanca foi um documento internacional elaborado a partir da reunião de 88 governos e 25 organizações internacionais no ano de 1994, na Espanha, com o intuito de firmar um compromisso para com a Educação para Todos, definindo o direito à educação no sistema regular de ensino para crianças, jovens e

adultos com necessidades educacionais especiais. A mencionada declaração recomendou que os governos matriculassem todas as crianças em escolas regulares e a publicação de políticas públicas e leis que assegurassem a efetivação desse direito a todas as pessoas com deficiência.

De acordo com o item 7 da Declaração de Salamanca,

o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola. (UNESCO, 1994, p. 5).

O texto da declaração nos itens 3 e 4 ainda recomenda que os países se organizem de forma a atender as pessoas com deficiência em suas especificidades de forma organizada e eficiente, através da abertura de novas unidades escolares especializadas, reestruturação das existentes e formação de professores especializados que sejam capacitados a trabalhar para a construção da autonomia desses alunos.

No Brasil, em 20 de dezembro do ano de 1996, foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394. Em seu capítulo V, nos artigos de 58 a 60, a LDB/96 trata da temática da Educação Especial e a considera como a educação escolar oferecida aos educandos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, já previstos os apoios especializados quando necessários ao atendimento destes em escola do ensino regular. Esse atendimento também pode ser oferecido em escolas especiais quando as condições do educando exigirem (BRASIL, 1996).

O direito ao educando com deficiência ou TGD deve ser assegurado desde a Educação Infantil e se estender por toda a sua trajetória escolar na Educação Básica. A LDB/96 ainda prevê que sejam organizados os currículos, as estratégias e os métodos necessários para atender a todos os estudantes de forma inclusiva. O documento prevê também a disponibilização de professores com especialização adequada para atuarem no AEE, além de capacitação para os professores do ensino

regular com o intuito de promover, além da inclusão dos estudantes, a sua integração nas classes comuns.

De acordo com esse propósito de inclusão, iniciado com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), no ano de 1999, na Guatemala foi promulgada a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção de Guatemala). Esse documento foi posteriormente ratificado pelo Brasil através do Decreto nº 3.956/2001. No referido decreto, são consideradas pessoas com deficiência aquelas que têm alguma limitação física, mental ou sensorial, que seja de natureza permanente ou transitória, que cause impedimentos no exercício de suas atividades cotidianas (BRASIL, 2001). A Convenção de Guatemala considera que todas as pessoas com deficiência devem ter os mesmos direitos que qualquer outra pessoa e que elas não devem sofrer qualquer forma de discriminação ou preconceito em virtude de sua deficiência. Importa destacar ainda que o Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, estabelece

[...] que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano. (BRASIL, 2001, recurso on-line).

O objetivo da Convenção de Guatemala, ratificada pelo decreto brasileiro supracitado, é combater a discriminação e garantir direitos iguais para as pessoas com deficiência, promovendo, ainda, a sua integração à sociedade. Para isso, os Estados que fizeram parte do acordo se comprometeram a efetuar alterações e medidas necessárias na legislação, na organização social, educacional, trabalhista e em todas as demais que forem necessárias para que não haja discriminação contra as pessoas com deficiência, incluindo-se nessas ações a promoção de acessibilidade arquitetônica em edifícios, veículos, máquinas etc., além da cooperação entre os Estados para pesquisa e ampliação das melhorias nas condições de cidadania para as pessoas com deficiência.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação inclusiva foi um documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007 e entregue ao Ministro da

Educação em 7 de janeiro de 2008, com o objetivo de assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, TGD ou altas habilidades/superdotação, prestando orientação aos sistemas de ensino no intuito de garantir o acesso, a permanência e o desenvolvimento da aprendizagem no ensino regular de forma inclusiva e democrática. Garante ainda a Educação Especial de forma transversal desde a Educação Infantil até a Educação Superior, com AEE e professores capacitados e especializados, além de uma estrutura escolar com acessibilidade arquitetônica (BRASIL, 2008a).

O Decreto nº 6.571, de 17 setembro de 2008 (BRASIL, 2008b), dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da LDB/96 que diz:

o poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (BRASIL, 1996, recurso on-line).

O decreto prevê, ainda, que a União dê apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino a fim de ampliar a oferta do AEE nas escolas das redes municipais, federais, estaduais ou distritais (BRASIL, 2008b). Esse AEE deve englobar recursos de acessibilidade e recursos pedagógicos a serem oferecidos de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos nas escolas do ensino regular, objetivando prover condições de acesso, participação e aprendizagem; garantir a transversalidade das ações da Educação Especial no ensino regular; fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos; e assegurar condições para a continuidade de estudos dos alunos com deficiência.

Além disso, o Decreto nº 6.571/2008 regulamentou a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, equipadas com recursos e materiais didáticos e pedagógicos para atendimento dos alunos com deficiência e/ou com transtornos no contraturno de escolaridade; formação continuada de professores para atuação no AEE; formação de gestores e demais educadores que atuam no ensino regular para o oferecimento de uma educação inclusiva; promoção de adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; e estruturação de núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior (BRASIL, 2008b).

Publicado em 17 de novembro de 2011, o Decreto nº 7.611, em seu artigo 1º, dispõe que o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da Educação Especial deve ser garantido com as seguintes diretrizes:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; II - aprendizado ao longo de toda a vida; III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência; IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais; V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena; VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializados e com atuação exclusiva em educação especial. (BRASIL, 2011, recurso on-line).

O referido decreto considera como público-alvo da Educação Especial as pessoas com deficiência, com Transtornos Globais do Desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. O decreto deixa claro que a Educação Especial deve garantir os serviços de apoio especializado que oportunizem a eliminação das barreiras que possam impedir o processo de escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2011).

Além disso, o Decreto nº 7.611/2011 denomina os serviços especializados como Atendimento Educacional Especializado (AEE) e menciona que estes devem ser de caráter complementar e/ou suplementar. De acordo com o decreto, o AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola e envolver a participação da família e das demais políticas públicas. Além disso, o decreto assegura a dupla matrícula das pessoas público-alvo da Educação Especial, garantindo, assim, os seus direitos suplementares ou complementares (BRASIL, 2011).

De acordo com o artigo 3º do decreto supracitado, os objetivos do AEE são:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular, III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a comunidade de estudos nos demais

níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011, recurso on-line).

Cabe à União prestar o apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos estados, municípios e Distrito Federal, bem como às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, visando ampliar a oferta de AEE, o que compreende: aprimoramento do AEE já ofertado, implantar e equipar Salas de Recursos Multifuncionais, formação de professores e gestores, acessibilidade arquitetônica em prédios escolares, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos especializados e estruturação de núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior.

Importa também destacar a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/15 (BRASIL, 2015), que começou a ser pensada desde o ano 2000 com o nome de Estatuto da Pessoa com Deficiência, a qual tramitou por várias instâncias políticas, consultas e audiências públicas até ser sancionada pela presidência da República no ano de 2015. A LBI foi baseada na Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e busca de forma democrática garantir os direitos das pessoas com deficiência, sempre avançando na conquista desses direitos.

Para a LBI, o conceito de deficiência não é o uma condição estática e biológica da pessoa, mas uma consequência da interação dos obstáculos impostos pelo meio com suas várias limitações, responsabilizando a sociedade e o Estado pela falta de acessibilidade às pessoas com deficiência.

De acordo com o art. 2º da LBI,

considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015, recurso on-line).

Assim, conhecedores das condições que levam uma pessoa a ser considerada “com deficiência”, a LBI discorre sobre os vários direitos a ela assegurados. O direito à educação é tratado em seu capítulo IV, conforme consta no art. 27:

a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (BRASIL, 2015, recurso on-line).

A LBI destaca ainda que é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade proteger e assegurar educação de qualidade às pessoas com deficiência. Ao poder público cabe o oferecimento de um sistema educacional inclusivo em todas as modalidades e níveis da Educação Básica, dando condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem aos alunos com deficiência e oferecendo todos os recursos necessários para que aconteça a educação inclusiva.

A Portaria nº 243, de 15 de abril de 2016, foi publicada no Diário Oficial da União visando estabelecer os critérios para o funcionamento, avaliação e supervisão de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional a alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Essa portaria foi publicada considerando-se os artigos 205, 206 e 208 da Constituição Federal; o artigo 24 da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU/2006; o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011; a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 4, de 2 de outubro de 2009; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – Ministério da Educação/2008; além do artigo 8º da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014; bem como a estratégia 4.14 do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2016).

A Portaria nº 243/2016 determinou os requisitos para o funcionamento das instituições especializadas em Educação Especial, além dos critérios para supervisão e avaliação dos serviços prestados. De acordo com essa portaria, as instituições especializadas em Educação Especial poderão desenvolver, entre outras, as seguintes atividades:

I - ofertar o Atendimento Educacional Especializado - AEE aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de forma complementar às etapas e/ou às

modalidades de ensino, definidas no projeto político pedagógico; II - organizar e disponibilizar recursos e serviços pedagógicos e de acessibilidade para atendimento às necessidades educacionais específicas dos alunos, público alvo da educação especial; III - atender, de forma complementar ou suplementar, alunos matriculados em escolas da rede regular de educação básica; IV - realizar interface com as escolas de ensino regular, promovendo os apoios necessários que favoreçam a participação e a aprendizagem dos alunos nas classes comuns, em igualdade de condições com os demais alunos; V - colaborar com a rede pública de ensino na formação continuada de professores que atuam nas classes comuns e nas salas de recursos multifuncionais [...] (BRASIL, 2016, p. 30).

Além disso, a referida portaria prevê que as instituições especializadas em Educação Especial podem apoiar a elaboração e produção de materiais didáticos acessíveis, orientar as famílias quanto ao uso de recursos pedagógicos de acessibilidade e desenvolver ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, ensino de informática acessível, ensino de Braille, ensino de Soroban e outras Tecnologias Assistivas que oportunizem às pessoas com deficiência uma melhor qualidade de ensino.

A portaria ainda estabelece os critérios administrativos, financeiros, estruturais e pedagógicos necessários para que as instituições públicas, privadas, comunitárias, confessionais, sem fins lucrativos, especializadas em Educação Especial funcionem adequadamente e se organizem de forma a oferecer uma educação inclusiva no âmbito da instituição.

A próxima seção trata da educação inclusiva e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no âmbito do estado de Minas Gerais, com enfoque nas legislações mineiras vigentes.

## 2.2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ESTADO DE MINAS GERAIS

A rede estadual de educação do estado de Minas Gerais é gerida pela Secretaria de Estado de Educação (SEE), que tem sede na Cidade Administrativa e se subdivide em 47 Superintendências Regionais de Ensino (SRE), localizadas em cidades estratégicas do estado, e mais um órgão central que organiza as orientações e legislações para o desenvolvimento da educação pública no estado. Cada SRE fica responsável por no mínimo 5 municípios.

O órgão central da SEE/MG é dividido em diretorias, superintendências e coordenações que descentralizam as ações para as SRE. Todo o trabalho do órgão central e da SRE é realizado por servidores públicos efetivos e designados de acordo com a legislação vigente. As SRE são organizadas em três diretorias: Diretoria Educacional (Dire), Diretoria de Pessoal (Dipe) e Diretoria Administrativa e Financeira (Dafi). Além disso, cada diretoria se organiza em divisões por área de atuação. A Dire é dividida em Divisão de Equipe Pedagógica (Divep), Divisão de Atendimento Escolar (Divae), Serviço de Documentação e Informação Educacional (Sedine) e Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE). Na Divep, são desenvolvidos e orientados todos os projetos e ações pedagógicas, entre eles está o Serviço de Apoio à Inclusão (SAI), que é responsável por orientar, capacitar e monitorar a implementação das ações de inclusão e de Atendimento Educacional Especializado junto às escolas estaduais da SRE.

A SRE/Paracatu foi criada no ano de 1975 para atender a 15 municípios situados no noroeste mineiro, perfazendo um total de 72 escolas estaduais. Após 35 anos com essa organização, no ano de 2010 a SRE/Paracatu foi dividida para que possibilitasse a criação da SRE no município de Unaí (MINAS GERAIS, 2019a). Com a divisão, a SRE/Paracatu passou a atender apenas a 5 municípios, conforme o Quadro 1:

Quadro 1 - Relação de municípios atendidos pela SRE/Paracatu desde a sua criação

Municípios da SRE/Paracatu até 2010		Municípios da SRE/Paracatu em 2019	
Nº de municípios atendidos	Nome dos municípios atendidos	Nº de municípios atendidos	Nome dos municípios atendidos
15	Arinos Brasilândia de Minas Bonfinópolis de Minas Buritis Cabeceira Grande Dom Bosco Formoso Guarda-Mor João Pinheiro Natalândia Paracatu Riachinho Unaí Uruana de Minas Vazante	5	Brasilândia de Minas Guarda-Mor João Pinheiro Paracatu Vazante

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Após a divisão de municípios para a criação de uma nova SRE no município de Unaí, a SRE/Paracatu passou a atender a 36 escolas estaduais, além de prestar orientações e acompanhamento a 5 Secretarias Municipais de Educação e às instituições privadas de Educação Básica em cada um dos municípios que integram a sua circunscrição.

A SRE/Paracatu situa-se há 12 anos em um prédio alugado no centro do município de Paracatu. O trabalho é organizado em diretorias que se subdividem em setores (MINAS GERAIS, 2019a), conforme detalhado no Quadro 2:

Quadro 2 - Organização administrativa da SRE/Paracatu

<b>Diretoria</b>	<b>Setor ou Departamento</b>	<b>Número de servidores</b>
Gabinete	Gabinete/Assessoria/Diretoria	6 servidores
	Serviço de Inspeção Escolar	9 servidores
Diretoria Educacional (Dire)	Divisão de Equipe Pedagógica (Divep)	7 servidores
	Sedine/Divae	5 servidores
	Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE)	4 servidores
Diretoria Administrativa e Financeira (Dafi)	Divisão de Operações Financeiras (Divof)	4 servidores
	Rede Física	3 servidores
	Setor de Compras	2 servidores
	Setor de Prestação de Contas	3 servidores
	Setor de protocolo	4 servidores
	Motoristas	3 servidores
	Serviços gerais e limpeza	8 servidores
Diretoria de Pessoal	Divisão de Pessoal (Divpe)	10 servidores
	Recursos Humanos	2 servidores
	Setor de Pagamento	7 servidores

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Os servidores da SRE/Paracatu são, em sua maioria, efetivos da própria SRE, 4 servidores são oriundos da Minas Gerais Administração e Serviços S.A (MGS) e 1 servidor é cedido pela Prefeitura Municipal de Paracatu. Há também servidores designados no serviço de inspeção escolar e no setor de serviços gerais. Além disso, há servidores que atuam na SRE/Paracatu que são lotados nas escolas estaduais e também servidores que ocupam cargos comissionados que foram designados em ampla concorrência.

A SRE/Paracatu funciona de segunda a sexta-feira, das 07h00min às 18h00min, todos os servidores cumprem uma carga horária diária de 8 horas, registradas em ponto eletrônico, exceto os servidores do setor de serviços gerais e limpeza, que cumprem 6 horas diárias e registram o ponto manualmente.

A função da SRE/Paracatu é organizar, descentralizar e orientar as demandas relativas ao funcionamento das escolas estaduais em todos os setores, atuando como órgão regional representativo da SEE/MG. Além disso, a SRE/Paracatu oferece apoio e orientação também às redes municipais e particulares de ensino, como por exemplo: autorização de funcionamento de escolas, organização do plano de atendimento escolar, cadastramento escolar, organização do pagamento dos servidores das escolas estaduais, acompanhamento de reformas e construção de escolas, organização de formação continuada de profissionais da educação, orientação de projetos educacionais, entre outros.

A Diretoria Educacional é responsável por todas as ações que se referem à área pedagógica e se concentram principalmente na Divep, onde também atuam as servidoras do SAI. A equipe do SAI da SRE/Paracatu é composta por 2 analistas educacionais, que têm formação inicial em Pedagogia e são responsáveis pelo atendimento e orientação da Educação Especial das 36 escolas estaduais que integram a SRE. Tais analistas educacionais, além de sua formação inicial, possuem formação adicional em Educação Especial e cotidianamente buscam efetivar o cumprimento da legislação da inclusão na circunscrição da SRE/Paracatu.

Diariamente, as analistas educacionais do SAI fazem o monitoramento das novas solicitações de AEE no Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade). Para realizar essa análise, são observadas as deficiências e os laudos médicos encaminhados pelas escolas através do *e-mail* institucional ou via correios. Além disso, periodicamente prestam orientações pedagógicas e organizacionais às escolas e às famílias no âmbito da escola e até mesmo na própria SRE.

A equipe do SAI também orienta as equipes escolares responsáveis pela execução do AEE através de palestras, encontros pedagógicos, reuniões técnicas e formação continuada, em que são apresentadas as legislações vigentes no estado de Minas Gerais, o direcionamento do trabalho e o desenvolvimento de oficinas e dinâmicas pedagógicas que visam aprimorar o atendimento oferecido aos alunos que são público-alvo da Educação Especial.

Outro trabalho realizado pela equipe SAI é encaminhar às escolas os materiais pedagógicos elaborados e disponibilizados pela SEE/MG, como orientações, cartilhas, revistas e *sites* sobre a temática da inclusão.

Diante disso, entendemos que a SRE/Paracatu, situada no noroeste mineiro, é responsável por cinco municípios: Brasilândia de Minas, Guarda-Mor, João Pinheiro,

Paracatu e Vazante que, juntos, formam 36 escolas estaduais, sendo que destas, 15 possuem o AEE - Sala de Recursos.

A inclusão de alunos com deficiência ou transtornos do desenvolvimento nas escolas de ensino regular é uma conquista garantida em lei que deve fazer parte do cotidiano escolar e constar em seu Projeto Político-Pedagógico, com previsão dos Atendimentos Educacionais Especializados que serão oferecidos aos alunos público-alvo da Educação Especial.

De acordo com a Resolução SEE nº 2.197, de 26 de outubro de 2012:

Art. 46 O Atendimento Educacional Especializado – AEE, deve identificar, elaborar, organizar e oferecer os recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas, em constante articulação com os demais serviços ofertados. (MINAS GERAIS, 2012, p. 9).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é oferecido na rede pública de ensino, sendo um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade, recursos pedagógicos, tecnologias especializadas e estratégias diferenciadas para atendimento a alunos com deficiência ou com transtornos do desenvolvimento em escolas de ensino regular, visando à melhoria de sua aprendizagem.

Na rede estadual de ensino de Minas Gerais, o AEE é organizado através da descentralização dos serviços nas 47 SRE e nas escolas-polo de cada município, conforme demanda de alunos existente (MINAS GERAIS, 2019a). O Quadro 3 apresenta a organização da Educação Especial em Minas Gerais:

Quadro 3 - Organização da Educação Especial na rede estadual do estado de Minas Gerais

Instituição	Atribuições	Responsáveis	Instrumentos ou recursos utilizados
SEE/MG	Organização das ações de inclusão escolar na rede estadual de ensino.	Coordenação de Educação Especial.	Legislações nacionais e estaduais.
Coordenação da Educação Especial na SEE/MG	Orientar as SRE, descentralizar recursos financeiros e pedagógicos para as SRE e escolas, promover capacitações presenciais e Educação a Distância (EaD), autorizar os serviços de AEE.	Integrantes da Coordenação da Educação Especial na SEE/MG.	Ofícios, <i>e-mails</i> , videoconferências, cartilhas pedagógicas.
SAI/SRE	Orientar as escolas estaduais quanto à implementação da Educação Especial. Autorizar os serviços de AEE solicitados pelas escolas. Organizar capacitações locais e regionais. Distribuir materiais pedagógicos elaborados pela SEE/MG.	Dupla de Analistas Educacionais integrantes do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI).	Simade, <i>e-mails</i> , ofícios, palestras etc.
Escolas Estaduais	Fazer diagnóstico pedagógico dos alunos com laudo de deficiência. Orientar as famílias dos alunos com deficiências ou transtornos. Fazer a solicitação de serviço de AEE no Simade. Contratar os profissionais do AEE autorizados pela SRE/SEE. Orientar os profissionais do AEE atuantes na escola. Proporcionar a inclusão e a integração de alunos com deficiência ou transtornos do desenvolvimento. Encaminhar alunos com deficiência para o atendimento em Sala de Recursos no contraturno de escolaridade.	Diretor escolar, Especialista da Educação Básica, Professores regentes de turma e de aulas, Professores do AEE, Assistentes Técnicos da Educação Básica (ATB).	Simade, Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), Avaliações Diagnósticas, ofícios, capacitações internas.
Escolas Estaduais polo de Sala de Recursos	Organizar o atendimento em Sala de Recursos para correto atendimento de todos os alunos encaminhados. Promover comunicação sobre o desenvolvimento dos alunos atendidos com sua classe ou escola de origem.	Diretor escolar, Especialistas em Educação Básica, Professor da Sala de Recursos.	Plano de Atendimento Educacional Especializado. Relatórios.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Os serviços de AEE oferecidos atualmente pela Coordenação de Educação Especial e Inclusiva (Ceei) no âmbito da SEE/MG são: Sala de Recursos Multifuncionais, professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas, Guia-Intérprete, Intérprete de Libras e Instrutor de Libras. Na jurisdição da SRE/Paracatu, da qual sou integrante, são oferecidos todos esses serviços, exceto o Guia-Intérprete, pois não há demanda de alunos surdocegos na jurisdição.

Ao receber a matrícula do aluno com deficiência ou com transtorno do desenvolvimento na rede estadual de ensino, o gestor da escola deve providenciar uma solicitação de serviço de AEE no Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade) e aguardar a análise e retorno da SRE e da SEE/MG.

A inclusão de alunos com deficiência ou transtornos do desenvolvimento nas escolas de ensino regular é uma conquista garantida em lei e deve fazer parte do cotidiano escolar e constar em seu Projeto Político-Pedagógico. Conforme Resolução CEE nº 460, de 12 de dezembro de 2013, em seu artigo 3º: “a educação especial, transversal a todos as etapas, níveis e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto pedagógico da unidade escolar” (MINAS GERAIS, 2013, p. 1).

Na implementação do AEE, a SEE/MG utiliza alguns instrumentos de orientação e organização para facilitar e sistematizar o trabalho realizado pelas escolas. Entre esses instrumentos está o Guia de Orientação da Educação Especial em Minas Gerais, que foi criado no ano de 2013 e revisado em 2014, estando atualmente na sua terceira versão, implantada em junho de 2014. O guia orienta todos os serviços de AEE oferecidos no estado de Minas Gerais, englobando as principais legislações que o embasam, as atribuições de cada profissional do AEE, bem como os documentos que devem ser utilizados para a organização do AEE. Entre esses documentos estão o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) do aluno e o Plano de Atendimento Educacional Especializado (Paee).

### 2.2.1 O Guia de Orientação da Educação Especial em MG<sup>1</sup>

Para a operacionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) utiliza como principal fonte de orientação às Superintendências Regionais de Ensino e às escolas estaduais o Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais – Versão 3:

a Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, nos termos da Convenção da ONU de 13 de dezembro de 2006 – Decreto Federal nº 196, de 09 de julho de 2008, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, do Decreto Federal nº 7611/2011, da Resolução CNE 04/09, da Resolução CEE nº 460/13 e da Res. SEE 2197, de 26 de outubro de 2012, orienta o atendimento educacional a alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas habilidades/Superdotação na rede estadual de ensino. (MINAS GERAIS, 2013, p. 7).

O Guia de Orientação da Educação Especial em MG foi criado em dezembro de 2013 com valor regimental em substituição à Orientação SD nº 01/2005. Passou por duas revisões e a versão utilizada atualmente é a de número 3, que foi publicada em junho do ano de 2014. O Guia de Orientação da Educacional Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais – Versão 3 estabelece as diretrizes para todos os tipos de AEE, inclusive as atribuições de cada profissional especializado e orienta de forma geral como deve ser o atendimento ao aluno que integra o público-alvo da Educação Especial (MINAS GERAIS, 2014). Mas garantir que esse profissional seja efetivamente especializado é um desafio a ser vencido, pois a formação especializada de profissionais da Educação Especial ainda é frágil e, por vezes, muito superficial, realizada em sua maioria em cursos de pós-graduação *Lato Sensu* de curta duração.

De acordo com a Resolução SEE/MG nº 3.995, de 24 de outubro de 2018,

o profissional interessado em atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE) – Sala de Recursos e no Apoio à Comunicação,

---

<sup>1</sup> Em 9 de janeiro de 2020, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais publicou a Resolução SEE nº 4.256/2020, que institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. A resolução torna sem efeito o Guia de Orientação da Educação Especial (MINAS GERAIS, 2020). Posteriormente trataremos mais detalhadamente das informações da referida resolução.

Linguagens e Tecnologias Assistivas deverá ter: Licenciatura Plena em Educação Especial ou Pós-Graduação em Educação Especial ou Inclusiva, ou Licenciatura Plena em qualquer área do conhecimento cujo histórico comprove, no mínimo 360 horas de conteúdos da Educação Especial, ou 01 a 06 cursos com no mínimo 120 horas cada nas áreas de deficiência intelectual, física, surdez, visual, múltipla e transtornos globais do desenvolvimento (TGD), oferecidos por instituições de ensino credenciadas. (MINAS GERAIS, 2018, p. 35).

Além da formação inicial exigida pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, o profissional do AEE deve também receber formação continuada promovida pela equipe do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) da Superintendência Regional de Ensino da qual faz parte, bem como ter disponibilidade em participar dos cursos de capacitação presenciais ou *on-line* promovidos pela SEE/MG ou em parceria com outras instituições.

No âmbito da circunscrição da SRE/Paracatu não foi possível realizar a formação continuada dos profissionais de AEE no ano de 2018 devido à falta dos recursos necessários, como: materiais didáticos específicos, disponibilização de recursos para deslocamento, alimentação e hospedagem dos professores, bem como devido ao número reduzido de analistas para realizarem as formações.

O trabalho com o aluno da Educação Especial exige persistência, muito estudo e dedicação, pois os resultados desse trabalho são de médio e longo prazo, e depende de vários atores da escola, da SRE, da SEE/MG, da rede de saúde e da sociedade. Assim, é importante que haja articulação entre os profissionais do ensino regular e do AEE.

O Guia de Orientações da Educação Especial orienta que

o atendimento educacional especializado (AEE) tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. Os professores que atuam no atendimento educacional especializado, em articulação com os demais educadores do ensino regular, com a participação da família e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros, devem elaborar e executar o plano de AEE. Esse plano consiste na identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, na definição dos recursos de acessibilidade necessários ao aluno no ambiente escolar e no planejamento e execução das atividades desenvolvidas no atendimento especializado. (MINAS GERAIS, 2013, p. 16)

Entre as principais atribuições dos profissionais de AEE, estão: atuar de forma colaborativa com os professores da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno com deficiência ao currículo e a sua interação no grupo; adaptar material pedagógico relativo ao conteúdo estudado em sala de aula de forma a proporcionar a apropriação e o aprendizado do uso do recurso de comunicação e ampliação de vocabulário de símbolos gráficos; garantir a utilização de material específico de Comunicação Aumentativa e Alternativa, como pranchas e cartões de comunicação que atendam à necessidade comunicativa do aluno no ambiente escolar; ampliar o repertório comunicativo do aluno; oportunizar a inclusão dos alunos com deficiência em todas as atividades da escola; e orientar as famílias para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional. Assim, é necessária uma sensibilização de toda a equipe escolar. Essa articulação deve ser mediada na escola pelo Especialista em Educação Básica (supervisor ou orientador) e pelo gestor.

Entretanto, o monitoramento pedagógico realizado pela equipe do SAI demonstra que a interação e o trabalho de parceria entre professores do ensino regular e professores do AEE é frágil ou até mesmo inexistente. Geralmente, o que é percebido é que os professores do AEE assumem sozinhos a responsabilidade pelo desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com deficiência, o que leva o profissional do AEE a atuar como um professor de reforço e não como um professor especializado, deixando de lado suas reais atribuições para atuar como cuidador do aluno, professor de reforço, entre outros. Essas percepções serão verificadas na pesquisa de campo, realizada no próximo capítulo.

Na prática, a gestão escolar por inúmeros motivos também encontra dificuldades para direcionar a necessária articulação entre os professores do ensino regular e os professores do AEE.

### **2.2.2 O Plano de Desenvolvimento Individual dos alunos com deficiência**

Cada aluno público-alvo da Educação Especial matriculado na rede estadual do estado de Minas Gerais tem o direito de ter um currículo diferenciado para o desenvolvimento de sua aprendizagem durante o seu percurso escolar, que é conhecido como Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), conforme determinado pela Resolução CEE nº 460, de 12 de dezembro de 2013, que consolida normas sobre

a Educação Especial na Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2013). O PDI é um instrumento obrigatório para acompanhamento, avaliação, regulação da aprendizagem e planejamento da intervenção pedagógica, visando ao pleno desenvolvimento e aprendizagem do estudante com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação. Para isso, a SEE/MG elaborou uma cartilha de orientações para construção do Plano de Desenvolvimento Individual do estudante, publicada no ano de 2018.

O objetivo do PDI é orientar as escolas para a elaboração da avaliação diagnóstica inicial, análise de resultados dos aspectos cognitivos e metacognitivos, motor e psicomotor, pessoais, interpessoais e afetivos, comunicacionais e das áreas de conhecimento, bem como para a elaboração dos relatórios conclusivos desta avaliação que subsidiarão o planejamento da ação educacional visando à plena inclusão de todos os estudantes na escola.

O PDI é o instrumento em que é registrado o currículo diferenciado a que tem direito o aluno do AEE. Nele, devem constar o diagnóstico pedagógico do aluno, suas potencialidades e dificuldades, além das intervenções pedagógicas que serão trabalhadas com o aluno na classe do ensino regular. Além disso, o PDI deve conter o registro de uma entrevista com a família e/ou responsáveis pelo aluno com informações relevantes sobre o seu nascimento, o surgimento e/ou o descobrimento da deficiência, o laudo médico, os tratamentos a que o aluno é submetido e a trajetória escolar do aluno.

Ao realizar o acompanhamento pedagógico das escolas que atendem alunos com deficiência e/ou Transtornos Globais do Desenvolvimento, é nítido no que se refere à elaboração do PDI que as orientações da SEE não são completamente seguidas, uma vez que o currículo diferenciado a que têm direito esses alunos não é percebido. As escolas realizam as entrevistas com as famílias, anexam os laudos e relatórios médicos e psicológicos, bem como colocam informações sobre os medicamentos que os alunos utilizam, porém a parte do currículo diferenciado e as intervenções pedagógicas não são coerentes. Geralmente, a responsabilidade da construção do PDI dos alunos com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação recai somente sobre o profissional do AEE, o que geralmente fragiliza o documento.

### **2.2.3 Novas diretrizes para a Educação Especial em Minas Gerais**

Atendendo a um antigo anseio das equipes gestoras da Educação Especial e Inclusiva e à necessidade de uma reorganização das diretrizes da Educação Especial em Minas Gerais, foi publicada, em 9 de janeiro de 2020, a Resolução SEE nº 4.256/2020, que institui as diretrizes para a normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Minas Gerais. Essa resolução revogou o Guia de Orientação e passou a orientar a operacionalização do AEE nas escolas da rede estadual de Minas Gerais.

Entre as principais alterações promovidas pela Resolução SEE nº 4.256/2020 estão: a alteração da nomenclatura TGD para Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a disponibilização de um novo modelo de Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) em uma formatação diferente, dividido por sessões e com balões explicativos para cada item do PDI, que se apresenta como anexo da referida resolução (MINAS GERAIS, 2020).

O PDI é o currículo do aluno do AEE e deve conter informações básicas sobre este, como: dados pessoais, dados de escolaridade, dados sobre a deficiência ou transtorno apresentados, dados sobre o acompanhamento clínico que o aluno recebe, bem como o planejamento dos conteúdos e habilidades que precisam ser trabalhados em sua trajetória escolar.

O Quadro 4 apresenta uma comparação entre o modelo de PDI antigo e o atual PDI, orientado pela nova resolução:

Quadro 4 - Alterações no modelo de PDI em Minas Gerais

(continua)

Principais alterações no modelo de PDI	
PDI antigo - Orientado por uma cartilha de 2018	PDI atual - Orientado pela Resolução SEE nº 4.256/2020
<p>1. DADOS INSTITUCIONAIS</p> <p>1. Nome da escola:</p> <p>2. Código:</p> <p>3. Etapas da Educação Básica oferecidas pela escola:</p> <p>4. ( ) EF anos iniciais ( ) EF anos finais ( ) Ensino Médio</p> <p>5. Endereço:</p> <p>6. Responsáveis pela elaboração: (relacionar os nomes)</p> <p>7. Professor(es) Regente turma/aulas:</p> <p>8. Professor(a) de AEE:</p> <p>9. Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas (ACLTA): (se o aluno tiver)</p> <p>10. Especialista:</p> <p>11. Diretor (a):</p> <p>12. Data da elaboração:</p>	<p>I- DADOS INSTITUCIONAIS</p> <p>1. Data da elaboração: ____/____/____</p> <p>2. SRE:</p> <p>3. Nome da escola:</p> <p>4. Código:</p> <p>5. Endereço:</p> <p>6. Etapas da Educação Básica oferecidas pela escola: ( ) EF anos iniciais ( ) EF anos finais ( ) Ensino Médio</p> <p>7. A Escola possui acessibilidade física: ( ) Sim ( ) Não</p> <p>8. Possui Sala de recursos: ( ) Sim ( ) Não - Escola encaminhada:</p> <p>9. Diretor (a):</p> <p>10. Vice-Diretor(a):</p> <p>11. Responsáveis pela elaboração PDI: (cargo, nome e Masp<sup>2</sup>)</p> <p>O novo modelo traz um quadro para citação dos dados dos responsáveis pela elaboração do PDI.</p>
<p>II. DADOS DO/DA ESTUDANTE</p> <p>1. Nome:</p> <p>2. Data de nascimento:</p> <p>3. Idade:</p> <p>4. Responsável pelo estudante:</p> <p>5. Deficiência relatada no laudo</p> <p>6. Ano de escolaridade/ciclo</p>	<p>II. DADOS DO(A) ESTUDANTE</p> <p>1. Nome:</p> <p>2. Data de nascimento: Idade:</p> <p>3. Responsável pelo estudante/parentesco:</p> <p>4. Ano de escolaridade:</p> <p>5. Deficiência informada:</p> <p>6. É acompanhado por um profissional fora da escola? Qual especialidade?</p> <p>7. Faz uso contínuo de medicamento? Para quê? Causa efeitos colaterais? Quais?</p> <p>8. Possui alguma necessidade específica:</p> <p>9. Tipo de atendimento: ( ) Guia Intérprete ( ) Professor de Libras ( ) Intérprete de Libras ( ) Sala de Recursos ( ) Professor de ACLTA ( ) Outro. Qual?</p> <p>10. Utiliza recurso de Acessibilidade? Descreva:</p> <p>11. Como gosta de se divertir?</p>
<p>III. PROPOSTA CURRICULAR PREVISTA NO PPP PARA O CICLO OU ANO DE ESCOLARIDADE NO QUAL O/A ESTUDANTE ESTÁ MATRICULADO/ MATRICULADA</p>	<p>III. CONSIDERAÇÕES DA FAMÍLIA:</p>

<sup>2</sup> Matrícula do Servidor Público.

Quadro 4 - Alterações no modelo de PDI em Minas Gerais

(continuação)

<b>Principais alterações no modelo de PDI</b>	
<b>PDI antigo - Orientado por uma cartilha de 2018</b>	<b>PDI atual - Orientado pela Resolução SEE nº 4.256/2020</b>
IV. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA INICIAL	IV. HISTÓRICO DE ESCOLARIZAÇÃO 1. Com que idade o aluno começou a frequentar a escola? 2. Onde e como foi o percurso escolar? 3. Frequenta sala de recursos? Qual a frequência do atendimento (dia/horas)? 4. Frequenta Educação Integral?
V. ANÁLISE DETALHADA DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA INICIAL	V. LIMITES E AGRESSIVIDADE ( ) Apresenta Autoagressividade ( ) Apresenta indisciplina ( ) Apresenta Heteroagressividade ( ) Apresenta desobediência às regras e/ou combinados ( ) Apresenta apatia Obs.: _____
VI. RELAÇÃO DE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS DECORRENTES DA DEFICIÊNCIA, TGD E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO APRESENTADAS PELA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	VI. ASPECTOS PSICOMOTORES OBSERVADOS: É apresentado um quadro com vários aspectos psicomotores que a equipe de elaboração do PDI vai avaliar nos seguintes aspectos: apresenta, apresenta com ajuda, não apresenta, não observado.
VII. PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO (conforme calendário de avaliação e planejamento da escola)	VII. ASPECTOS PEDAGÓGICOS/ COGNITIVOS OBSERVADOS: É apresentado um quadro com vários aspectos pedagógicos/cognitivos que a equipe de elaboração do PDI vai avaliar nos seguintes aspectos: apresenta, apresenta com ajuda, não apresenta, não observado.
VIII. AVALIAÇÃO PROCESSUAL E CORREÇÃO DE RUMOS	VIII. COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM: É apresentada uma lista com aspectos da comunicação e linguagem observados no aluno, como: leitura, escrita, tipo de expressão utilizada, recursos alternativos utilizados etc.

Quadro 4 - Alterações no modelo de PDI em Minas Gerais

(conclusão)

<b>Principais alterações no modelo de PDI</b>	
<b>PDI antigo - Orientado por uma cartilha de 2018</b>	<b>PDI atual - Orientado pela Resolução SEE nº 4.256/2020</b>
<p>ANEXO II – QUADRO DEMONSTRATIVO DO PLANEJAMENTO</p> <p>1. Planejamento Trimestral do trabalho do Professor Regente turma/aula e do Profissional de ACLTA para o atendimento aos estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação</p> <p>2. Planejamento trimestral do trabalho diferenciado (atividades extras) para atendimento aos estudantes com deficiência TGD e altas habilidades/superdotação</p> <p>3. Atualização Trimestral do Planejamento para atendimento aos estudantes com deficiência TGD e altas habilidades/superdotação</p>	<p>IX. PLANEJAMENTO BIMESTRAL: Um exemplo de preenchimento do planejamento bimestral do que será trabalhado com o aluno por disciplina/conteúdo.</p>
-	<p>X. AVALIAÇÃO: Quadro para registro bimestral da avaliação do aluno, onde devem ser registrados: Etapa, Valor, Nota alcançada, Grau de autonomia para realizar a atividade, Metodologia utilizada (descrever como foi realizada a avaliação) Qual o diagnóstico pedagógico do estudante nessa habilidade? (descreva potenciais e desafios)</p>
-	<p>XI. RELATÓRIO PEDAGÓGICO DO DESENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE/ SEMESTRAL: Relatório Pedagógico descritivo de até uma lauda, elencando os aspectos cognitivos, sociais, comunicacionais e motores de desenvolvimento do estudante durante o semestre.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Ao contrário do antigo Guia de Orientação da Educação Especial, a Resolução nº 4.256/2020 relaciona as atribuições dos professores do ensino regular e também do AEE, além de estabelecer os critérios para disponibilização de cada um dos serviços de AEE. No modelo de PDI proposto pela Resolução SEE nº 4.256/2020, a avaliação do aluno se dá a cada bimestre, contrapondo-se ao antigo modelo em que a avaliação acontecia a cada trimestre. Há também no novo modelo de PDI um espaço para as considerações da família do aluno com deficiência. A participação da família do estudante público-alvo da Educação Especial é de suma importância no processo de escolarização e desenvolvimento da aprendizagem deste, seu registro no PDI oportuniza que os demais profissionais que participarão do processo de aprendizagem conheçam melhor o aluno e seu contexto de vida.

Outra diferença no novo modelo de PDI é a sua divisão em 11 itens. Além disso, o modelo antigo finaliza o PDI, composto por oito itens, com um quadro do planejamento trimestral em anexo, enquanto o novo modelo encerra o PDI com um relatório pedagógico do desenvolvimento do estudante com periodicidade semestral que deve descrever os aspectos cognitivos, sociais, comunicacionais e motores de desenvolvimento do estudante durante o semestre. Esse relatório semestral possibilita aos profissionais do AEE e também aos professores do ensino regular e à equipe pedagógica, em um período mais denso de tempo, observar e registrar os avanços alcançados pelo aluno em seu processo de aprendizagem, bem como identificar em quais aspectos as estratégias de ensino precisam ser alteradas ou adaptadas para a obtenção de êxito.

Na próxima seção, dedicamo-nos a uma análise mais aprofundada das questões que permeiam a elaboração e utilização do PDI como ferramenta de planejamento das ações educativas e de acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com deficiência e/ou TEA.

### 2.3 DIFICULDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A inclusão nem sempre tem ocorrido de forma eficiente na escola e na sala de aula. Sabe-se que há alunos que são público-alvo da Educação Especial que ainda enfrentam dificuldades ou não têm seus direitos efetivamente garantidos.

Há indícios de que a fragilidade na formação dos profissionais, a precariedade dos serviços de saúde pública, bem como a falta de orientação e acompanhamento das famílias dos alunos público-alvo da Educação Especial, podem interferir na qualidade do AEE. Assim, este trabalho intenciona pesquisar os desafios enfrentados por cada envolvido com a inclusão escolar que acontece através do AEE.

Para que o AEE se efetive nas escolas estaduais, é necessária uma organização interna bem como um trabalho de parceria entre escola, SRE, SEE, Sistema Único de Saúde (SUS), família, instituições especializadas etc. Faz parte da organização do AEE no estado de Minas Gerais um processo sistematizado de solicitação, análise e aprovação de serviços de AEE no Simade.

Antes de a escola inserir a solicitação de AEE para o aluno, ela precisa ter em mãos o laudo médico, constando sua classificação no Código Internacional de Doenças (CID). De acordo com informações do SAI da SRE de Paracatu, geralmente as famílias demoram, em média, de dois a três meses para conseguir a consulta médica via SUS.

A exigência do laudo médico para a prestação dos serviços de AEE na rede estadual de Minas Gerais contraria o que é orientado na Nota Técnica 4 do Ministério da Educação (MEC), que diz:

neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico. A exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, para declará-lo, no Censo Escolar, público alvo da educação especial e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito. (BRASIL, 2014, p. 3).

Após a escola inserir a solicitação do AEE no Simade, a equipe do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) da SRE faz uma análise da solicitação e dos documentos

comprobatórios, além de uma visita *in loco* à escola na qual o aluno está matriculado, para um diagnóstico pedagógico, e encaminha o parecer favorável à Diretoria de Educação Especial (Desp) na SEE/MG para a análise final.

Geralmente, as visitas dentro da sede da SRE, no município de Paracatu, acontecem dentro de 20 a 30 dias, entretanto as visitas nos demais municípios que integram a SRE podem levar mais tempo, dependendo da disponibilidade da equipe SAI e das condições de acesso aos municípios.

Após todos os trâmites legais no âmbito da SRE, a solicitação de AEE é encaminhada para a Ceei via planilha própria, na qual constam todos os dados necessários sobre o aluno, bem como o parecer da equipe SAI a partir da visita *in loco* realizada para a análise e parecer final da equipe da Ceei. Essa análise da Ceei demora em média de 20 a 25 dias para ser finalizada, tudo realizado de acordo com um calendário anual divulgado no início do ano letivo em que são fixadas as datas de envio das solicitações pela equipe SAI da SRE e data de envio da resposta pela equipe da Ceei/SEE/MG. Após esse processo, e se a solicitação for aprovada, a escola é comunicada via *e-mail* e autorizada a lançar edital para a designação do profissional no Sistema de Designação de Pessoal (SYSADP). O processo de contratação do profissional de AEE leva de 3 a 5 dias para ser concluído, conforme legislação do estado de Minas Gerais.

A partir do trabalho de monitoramento realizado cotidianamente pela equipe do SAI, constata-se que as principais dificuldades no oferecimento do AEE aos alunos das escolas estaduais da SRE/Paracatu são:

- a) Dificuldade no fechamento do diagnóstico da deficiência ou do transtorno enfrentado pelo aluno, pois em alguns casos o aluno precisa passar por várias consultas e intervenções medicamentosas antes que o médico detecte e diagnostique o real problema, exigindo até a troca de especialidade médica. Em muitos casos, a primeira suspeita de que a criança tenha alguma deficiência ou transtorno parte da equipe escolar, entretanto, como não tem a competência técnica para fazer diagnósticos, a escola orienta a família a procurar um profissional para verificar se está tudo bem e solucionar os problemas de aprendizagem apresentados pelo estudante. Geralmente, o primeiro profissional a ser procurado é o clínico geral ou o pediatra, que expede um encaminhamento para um profissional especializado. Ao atender um paciente com suspeita de deficiência ou transtornos, o médico especialista solicita

alguns exames e faz testes que lhe deem respaldo técnico para suas hipóteses. O que dificulta o fechamento do diagnóstico conclusivo é a semelhança entre os sintomas e reações entre as deficiências e transtornos, que podem exigir outros procedimentos mais precisos, sendo que tudo isso leva tempo;

b) Precariedade<sup>3</sup> no atendimento do SUS no município de Paracatu e dos demais que integram a SRE/Paracatu, que contam com pouquíssimos Neurologistas, Psiquiatras e outras especialidades médicas necessárias ao diagnóstico de deficiências ou transtornos, além de falta de instrumentos médicos para exames mais sofisticados, dificultando o diagnóstico e gerando uma demora no oferecimento do AEE, pois este só é autorizado após o diagnóstico médico com a expedição do Código Internacional de Doenças (CID);

c) Crise financeira enfrentada pelo estado de Minas Gerais, com cortes de recursos que financiam a operacionalização das políticas públicas do AEE e seu acompanhamento pelo órgão regional, impossibilitando a realização de capacitações aos professores do AEE, aos gestores pedagógicos e às equipes da SRE. No ano de 2018, não houve capacitações para os profissionais do AEE e em 2017 aconteceu apenas uma reunião de 8 horas. No mais, houve a promoção de um curso básico de Libras realizado apenas no município de Paracatu, ministrado pelo instrutor de Libras recentemente contratado pela SEE/MG, entretanto não abrangeu os professores que atuam no AEE e nem mesmo os professores do ensino regular, pois não houve a liberação dos profissionais para participarem do curso, que ocorreu no turno vespertino;

d) O AEE - Sala de Recursos é oferecido no contraturno da escolaridade do aluno, de 2 a 3 vezes na semana, em um período médio de 1 hora e 30 minutos, em escolas-polo que oferecem esse serviço. Na maioria das vezes, a escola

---

<sup>3</sup> Uma característica dos pequenos municípios é a ausência de hospitais com equipamentos modernos e a variedade de especialidades médicas. No município de Paracatu há poucos neurologistas para atender à demanda de toda a população adulta e também à população infantil, pois atualmente não atuam na cidade neuropediatras. Assim, as pessoas que necessitam dessa e de outras especialidades, por vezes, precisam se deslocar para municípios que contam com esses profissionais, como Brasília, no Distrito Federal, Patos de Minas, Uberlândia, Belo Horizonte etc. Esse deslocamento tem custos financeiros que não são possíveis para muitas famílias, que precisam aguardar o atendimento oferecido pelo SUS. Isto impossibilita que o estudante receba o AEE adequado, uma vez que a SEE/MG só autoriza o AEE mediante a comprovação da deficiência com a apresentação do CID.

que oferece a Sala de Recursos não é a mesma em que o aluno estuda no ensino regular e, por vezes, pode estar distante da residência do aluno que necessita deste serviço. Assim, alguns alunos, mesmo tendo direito ao serviço de Sala de Recursos, não a frequentam por ser no contraturno, conforme dados de monitoramento contínuo determinado pela Desp, através de planilhas respondidas pelas escolas e consolidadas pela equipe SAI na SRE, que apontam que anualmente menos de 70% dos alunos matriculados nas Salas de Recursos frequentam o serviço. O monitoramento realizado recentemente pela equipe no mês de maio de 2019 demonstra que apenas 62,3% dos alunos matriculados na Sala de Recursos estão frequentando o serviço, ou seja, das 358 autorizações, apenas 223 estão frequentes.

Percebe-se, através das visitas de monitoramento às escolas e nos atendimentos aos pais e/ou responsáveis que procuram a equipe SAI na SRE/Paracatu, que o Serviço de AEE - Sala de Recursos não tem a valorização e tampouco a divulgação necessária por parte da escola. Muitos pais procuram a SRE em busca de um professor de apoio em sala de aula para o estudante com deficiência, quando, na verdade, a deficiência ou o transtorno apresentado pelo estudante necessita do atendimento em Sala de Recursos. Algumas vezes, este serviço até já está autorizado pela equipe SAI no Simade, porém, como não é o AEE que a escola desejava, ela nem comunica à família a autorização da Sala de Recursos.

O AEE - Sala de Recursos é oferecido em escolas-polo em cada município, podendo atender às escolas municipais públicas e privadas. No caso do município de Paracatu, na rede estadual funcionam 4 Salas de Recursos que atendem os alunos com deficiência ou com transtornos das 15 escolas estaduais. Além disso, o município conta com outras Salas de Recursos na rede municipal e na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaee) que também fazem os atendimentos de alunos de todas as redes.

O trabalho realizado na Sala de Recursos é um trabalho de persistência que apresenta resultados a médio e longo prazos e, muitas vezes, não é compreendido pelas famílias e até mesmo pelos profissionais da educação. Diante disso, a equipe do SAI realiza um trabalho de conscientização da importância do AEE/Sala de Recursos nas reuniões e capacitações dos profissionais da educação, além de explicitar aos pais essa importância em uma tentativa de motivá-los a garantirem a frequência dos estudantes.

A partir do ano letivo de 2018, foi determinado pela Diretoria de Educação Especial (Desp) da SEE/MG que as solicitações de professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologia Assistiva (ACLTA) só podem ser aprovadas pela equipe da SRE após uma visita *in loco*. Porém, para a realização dessas visitas *in loco*, é necessária a liberação de veículos oficiais que conduzam as analistas responsáveis até as escolas no município-sede e nos 4 demais municípios que ficam em torno de 70 a 180 km de distância da sede, estando algumas escolas localizadas em distritos da zona rural destes. A efetivação dessas visitas nem sempre é possível em tempo hábil, pois, devido à crise financeira vivenciada pelo estado de Minas Gerais, algumas vezes tem faltado combustível para abastecer os carros oficiais, bem como para a manutenção desses veículos, o que impossibilita que estes possam ser utilizados em viagens e demais deslocamentos.

Para garantir que o AEE seja oferecido a todos os estudantes que são público-alvo da Educação Especial, a equipe SAI tem buscado parceria com os inspetores escolares na realização das visitas *in loco* e na elaboração dos relatórios pedagógicos dos alunos.

Quanto ao acompanhamento médico, as famílias enfrentam muitas dificuldades para conseguir o atendimento médico especializado e o devido encaminhamento e tratamento. Em pequenos municípios do interior do estado de Minas Gerais, há uma carência médico-hospitalar, principalmente de médicos especialistas, o que obriga as famílias a se deslocarem para municípios mais desenvolvidos em busca do tratamento especializado, haja vista que para o fechamento de diagnóstico de deficiência ou Transtorno Global do Desenvolvimento é necessário um laudo médico expedido por psiquiatra, neurologista, psicólogo, entre outras especialidades médicas, que são bastante raras no município de Paracatu.

O município de Paracatu possui um hospital municipal que atende aos moradores da cidade, distritos e cidades vizinhas, bem como um hospital de ensino que pertence a uma instituição de ensino da rede privada e que faz alguns atendimentos em parceria com o SUS. Em casos de necessidade de atendimento mais especializado que a cidade não oferece, é necessário que os moradores se desloquem para cidades que possuem melhores recursos, como: Patos de Minas; Brasília, no Distrito Federal; Uberlândia; Uberaba; Belo Horizonte; e até Barretos.

No caso da necessidade de neuropediatra, por exemplo, o estudante precisa se deslocar até a cidade de Patos de Minas, que fica a mais de 200 km de distância

de Paracatu; até Brasília, que fica a mais de 220 km; ou, em alguns casos, até a capital mineira, que fica a 530 km da sede da SRE. Até que consiga uma consulta especializada, a família enfrenta todo o processo burocrático do SUS. As famílias carentes ainda precisam aguardar a liberação do transporte oferecido pelo SUS para realizarem a consulta médica.

Diante de tantos desafios para a efetivação da inclusão nas escolas públicas da rede estadual de ensino do município de Paracatu é que está pautada a questão de pesquisa do presente trabalho, que visa descobrir as maneiras com que o SAI da SRE/Paracatu pode contribuir para a melhoria desse atendimento prestado aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Portanto, a efetivação de um AEE eficiente é um conjunto de ações bastante complexas no âmbito de uma Superintendência Regional de Ensino. Em tal perspectiva de atendimento do AEE na SRE/Paracatu, destacamos os serviços oferecidos nas 36 escolas que integram a SRE, conforme a Tabela 1:

Tabela 1 - Dados de atendimentos do AEE na SRE/Paracatu no ano de 2019

<b>Número de escolas com AEE</b>	<b>Número de professor ACLTA</b>	<b>Número de Intérprete de Libras</b>	<b>Número de escolas com atendimento de Sala de Recursos</b>	<b>Número de Instrutores de Libras</b>
34	108	10	15	1

Fonte: Minas Gerais (2019b).

Das 36 escolas estaduais que integram a SRE/Paracatu, 2 não tiveram nenhum tipo de AEE no ano de 2019, por não apresentarem a demanda. Nas demais, conforme a Tabela 1, são oferecidos o atendimento do professor ACLTA para alunos que apresentam TGD, deficiências múltiplas ou esquizofrenia; Intérprete de Libras para os alunos surdos; Salas de Recursos para atendimento especializado a todos os alunos que são público-alvo da Educação Especial; e um instrutor de Libras que atualmente atende os alunos surdos do município de Paracatu e realiza curso básico de Libras para os profissionais interessados em se capacitar.

Ao longo do ano de 2019, a equipe do SAI da SRE/Paracatu realizou uma capacitação para os profissionais do AEE que atuam nas escolas estaduais, Especialistas em Educação Básica e representantes das secretarias municipais de

educação dos cinco municípios da jurisdição. Além disso, o instrutor de Libras realizou a formação de duas turmas do curso Básico de Libras (MINAS GERAIS, 2019).

O Quadro 5 apresenta os dados da referida capacitação:

Quadro 5 - Formação de profissionais do AEE na SRE/Paracatu no ano de 2019

<b>Capacitação sobre Inclusão e Atendimento Educacional Especializado</b>		
<b>Município</b>	<b>Número de participantes</b>	<b>Profissionais envolvidos</b>
Brasilândia de Minas	28	Profissionais do AEE e Especialistas
Guarda-Mor/Vazante	57	Profissionais do AEE e Especialistas
João Pinheiro	72	Profissionais do AEE e Especialistas
Paracatu	76	Profissionais do AEE e Especialistas

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

No Quadro 5, observa-se que, em 2019, foram capacitados 233 profissionais atuantes nas escolas estaduais da circunscrição da SRE/Paracatu, além de representantes das redes municipais. Os assuntos trabalhados na referida capacitação foram: legislação do AEE, tipos de deficiências e TGD, e elaboração do PDI.

A Tabela 2 apresenta os dados referentes ao curso de Libras:

Tabela 2 - Dados das turmas do Curso Básico de Libras - SRE/Paracatu

<b>Curso Básico de Libras ministrado pelo Instrutor de Libras da SRE/Paracatu no ano de 2019</b>		
<b>Descrição</b>	<b>Número de participantes matriculados</b>	<b>Número de participantes certificados</b>
Turma 1º semestre	30	10
Turma 2º semestre	30	12

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Na Tabela 2, observa-se que, das 60 pessoas inscritas no Curso Básico de Libras, menos da metade concluíram o curso, revelando, assim, alto nível de evasão.

Entre as causas para a grande evasão do Curso Básico de Libras, a principal se dá devido ao curso ocorrer em horário comercial. Após o início, se os cursistas conseguirem um emprego, estes são obrigados a abandonar o curso, de acordo com informações prestadas pela direção escolar nos *feedbacks* e relatórios de monitoramento periódicos. Outro fator importante é que os profissionais da educação não têm liberação do ponto para participarem do curso em horário de trabalho, o que impede a participação da maioria dos professores. Quanto às capacitações promovidas pela SRE/Paracatu, ainda é preciso vencer os entraves da burocracia do sistema e a ausência de disponibilização de recursos para tal.

Diante de tais questões, entendemos a efetivação de uma Educação Especial Inclusiva nas escolas de ensino regular como um desafio constante, uma vez que a equipe do SAI da SRE/Paracatu é formada por uma dupla de analistas educacionais que não trabalham exclusivamente com a inclusão. Assim, o acúmulo de atribuições no âmbito da SRE torna-se um dificultador para a dedicação às causas da inclusão. A burocratização do sistema operativo da inclusão demanda tempo e energia que deveriam ser utilizados no acompanhamento das ações desenvolvidas na escola, na orientação e realização de formação continuada dos profissionais do AEE, na elaboração de materiais instrutivos, na participação e promoção de eventos educativos para conscientização das famílias e comunidade escolar, na participação em cursos para o desenvolvimento de habilidades relativas à inclusão, como por exemplo: Curso de Braille, Curso de Libras, Curso de Baixa-Visão, Curso de Deficiência Intelectual, Curso de TEA, entre outros.

Além disso, a insegurança da equipe escolar diante do anseio das famílias por um professor individual para o aluno, fazendo solicitações de serviços inadequados à deficiência ou ao transtorno apresentados pelo aluno, ou direta ou indiretamente incentivando a busca por processos judiciais, acaba por atrasar os processos. Ao ter em mente essas preocupações, o próximo capítulo pretende analisar de qual maneira o professor ACLTA se coloca frente ao desafio de uma Educação Especial Inclusiva no AEE da SRE/Paracatu.

### **3 A OPERACIONALIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Este capítulo tem um olhar especial para a operacionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), trazendo detalhes de seu funcionamento efetivo nas escolas e uma reflexão teórica sobre o AEE, destacando a visão de autores que se dedicam a pesquisar sobre a inclusão e a Educação Especial, com um foco central na atuação do professor de apoio que atua nas escolas públicas da rede estadual de Minas Gerais, suas atribuições, seus desafios e sua formação.

Além disso, o Capítulo 3 aponta a metodologia utilizada na presente pesquisa, que se iniciou com uma pesquisa exploratória em legislações que se destacam no cenário da inclusão nacional e internacional e em trabalhos publicados no PPGP sobre a inclusão. Posteriormente, analisa os dados da pesquisa de campo em duas escolas estaduais e na Superintendência Regional de Ensino de Paracatu, com o objetivo de conhecer a realidade da prática docente dos professores de apoio que atuam no Ensino Fundamental e Ensino Médio, bem como conhecer os desafios da gestão pedagógica de diretores escolares na perspectiva da inclusão e das práticas de monitoramento realizadas pela equipe do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) da SRE.

#### **3.1 PERCURSO METODOLÓGICO**

A metodologia utilizada neste trabalho de pesquisa foi a de cunho qualitativo, respaldada por uma pesquisa exploratória em que foram coletadas informações sobre as principais legislações relacionadas à inclusão escolar e ao AEE no cenário internacional, brasileiro e mineiro, dados que fizeram parte do Capítulo 3, além dos dados coletados através da leitura de trabalhos publicados no banco de dissertações do PPGP no que se refere ao tema da inclusão escolar. Foi ainda realizada uma pesquisa de campo em escolas estaduais do município de Paracatu e também na Superintendência Regional de Ensino. Como estratégia de pesquisa, propôs-se a aplicação de questionários com perguntas de múltipla escolha e discursivas, através do *Google Forms*, aos profissionais de duas escolas estaduais do município de Paracatu onde atuam professores ACLTA, a saber: a Escola Estadual Doutor Sérgio Ulhôa, que atende do 1º ao 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e a

Escola Estadual Altina de Paula Guimarães, que atende do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como a Analista Educacional integrante do SAI.<sup>4</sup>

A motivação para a escolha das referidas escolas deu-se pela demanda de alunos público-alvo da Educação Especial, pela clientela diversificada atendida pelas duas escolas que perpassa todos os anos de escolaridade da Educação Básica, além da disponibilidade de acesso das gestoras destas.

A pesquisa de campo realizada nessas duas escolas possibilitou uma visão da Educação Básica desde o 1º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio. A Escola Estadual Doutor Sérgio Ulhoa situa-se na região central de Paracatu e sua clientela de alunos é formada basicamente por alunos oriundos do centro da cidade e dos bairros circunvizinhos, sendo em sua maioria crianças consideradas carentes. Já a Escola Estadual Altina de Paula Guimarães situa-se em um grande bairro da cidade de Paracatu e sua clientela é oriunda do próprio bairro, de bairros circunvizinhos e também da zona rural do município. As duas escolas apresentam resultados razoáveis em suas avaliações internas e externas e apresentam grande procura pela comunidade paracatuense.

No âmbito da SRE/Paracatu, o sujeito pesquisado foi a analista do SAI cuja as demandas profissionais a torna referência no que diz respeito à inclusão. Nas escolas pesquisadas, o público-alvo são os diretores escolares, os Especialistas em Educação Básica e os professores de apoio.

A princípio, a proposta da pesquisa era realizar entrevistas com os gestores das escolas e os do SAI da SRE/Paracatu, e roda de conversa com os professores do AEE, entretanto, no início do ano de 2020, iniciou-se algo inesperado e desconhecido para a nossa geração: uma pandemia de escala global com o vírus COVID-19. Com a chegada da pandemia no Brasil, uma das primeiras ações governamentais foi suspender as atividades presenciais nas escolas, universidades, igrejas e outras instituições, além de proibir qualquer evento que gerasse aglomerações de pessoas. A Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, dispôs sobre as medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus (BRASIL, 2020). De acordo com a referida lei:

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre as medidas que poderão ser adotadas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância

---

<sup>4</sup> Os roteiros utilizados na pesquisa de campo constam nos Apêndices A, B e C.

internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019.

§ 1º As medidas estabelecidas nesta Lei objetivam a proteção da coletividade.

§ 2º Ato do Ministro de Estado da Saúde disporá sobre a duração da situação de emergência de saúde pública de que trata esta Lei.

§ 3º O prazo de que trata o § 2º deste artigo não poderá ser superior ao declarado pela Organização Mundial de Saúde.

Art. 2º Para fins do disposto nesta Lei, considera-se:

I - isolamento: separação de pessoas doentes ou contaminadas, ou de bagagens, meios de transporte, mercadorias ou encomendas postais afetadas, de outros, de maneira a evitar a contaminação ou a propagação do coronavírus; e

II - quarentena: restrição de atividades ou separação de pessoas suspeitas de contaminação das pessoas que não estejam doentes, ou de bagagens, contêineres, animais, meios de transporte ou mercadorias suspeitos de contaminação, de maneira a evitar a possível contaminação ou a propagação do coronavírus. (BRASIL, 2020, recurso on-line).

Com a promulgação de tais diretrizes, foi necessário pensar em ações alternativas para que a pesquisa de campo se desse com toda a qualidade, sem colocar em risco a saúde dos envolvidos.

Para tanto, ficou definido que a pesquisa de campo se daria com a utilização da ferramenta *Google Forms*. Assim, foram elaborados questionários com perguntas fechadas e abertas, sendo 1 questionário para a equipe gestora das escolas, 1 questionário para a analista referência do SAI da SRE/Paracatu e 1 questionário para os professores ACLTA das duas escolas pesquisadas.

As perguntas do questionário, da mesma maneira que nas entrevistas anteriores, versam sobre a experiência profissional, o perfil e a atuação no AEE de cada um dos agentes. Também são abordadas as opiniões dos profissionais sobre a educação e a inclusão, e sobre ferramentas utilizadas para promover a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas do ensino regular, além de oportunizar que os profissionais pesquisados expusessem sua visão sobre os desafios vivenciados na inclusão e as expectativas para os próximos anos.

Por ser uma ferramenta ainda desconhecida para alguns dos agentes pesquisados, foi necessário um novo contato telefônico com o objetivo de orientar a forma correta de lidar com a ferramenta *Google Forms* para o preenchimento do questionário. Com isso, houve a participação efetiva de 1 Analista Educacional, 2 diretoras escolares, 2 Especialistas em Educação Básica e 5 professores de apoio. O número de especialistas convidados a participar da pesquisa foram três, porém duas

especialistas demonstraram falta de habilidade para utilizar a ferramenta *Google Forms*, por isso foi necessário orientá-las sobre o preenchimento. Mesmo assim, uma não conseguiu finalizar o preenchimento da pesquisa.

A pesquisa de campo visa coletar informações, tais como: perfil dos profissionais que atuam na escola, formação, tempo de experiência, conhecimento sobre inclusão, linha de trabalho, entre outros. Além disso, são pesquisados especificamente dados sobre os professores ACLTA atuantes na escola: sua formação, o perfil de alunos atendidos, a organização do trabalho pedagógico, os principais anseios e desafios enfrentados. Sobre as escolas e seus gestores, são pesquisados o público de alunos atendidos, a metodologia de trabalho utilizada na escola no ensino regular e no AEE, as condições de acessibilidade oferecidas pela escola, além dos desafios enfrentados pela escola na implementação de uma educação inclusiva. Na SRE/Paracatu, foram coletados dados sobre a gestão educacional na circunscrição da regional, os projetos e ações específicos e qual a visão da atual gestão no que se refere à Educação Especial e ao AEE.

Os questionários foram enviados por *e-mail* e, além disso, todos os participantes receberam um aviso por *WhatsApp* lembrando da importância das respostas para a continuidade deste trabalho. Quanto ao tempo de devolutiva do questionário preenchido, os profissionais levaram de 3 a 10 dias, aproximadamente, para respondê-lo.

A maioria dos profissionais participantes respondeu prontamente ao questionário, entretanto alguns necessitaram de ajuda no acesso por não terem domínio da ferramenta *Google Forms*. Dos profissionais cadastrados, 1 não conseguiu prosseguir com o preenchimento. Ao todo, foram colhidos 1 questionário da analista do SAI, 4 questionários de gestores escolares, sendo 2 diretoras e 2 especialistas, e 5 questionários de professores ACLTA, conforme a Tabela 3:

Tabela 3 - Número de agentes educacionais que responderam aos questionários

<b>Função</b>	<b>Instituição</b>	<b>Quantidade</b>
Analista Educacional do SAI	Superintendência Regional de Ensino de Paracatu	1
Gestor Escolar - Especialista em Educação Básica	Escola Estadual	2
Gestor escolar - Diretor Escolar	Escola Estadual	2
Professor ACLTA	Escola Estadual	5

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Na próxima seção, são abordados alguns autores que, com o seu trabalho sobre a inclusão e o AEE, contribuíram para o melhor entendimento sobre o assunto.

### 3.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: DO MONITORAMENTO AO ATENDIMENTO ESCOLAR

Nesta seção, pretende-se discutir a implementação da Educação Inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), perpassando pelas pesquisas de alguns autores, como: Eugênio González (2007), Pletsch (2014), Moraes (2013), Miranda (2017), Evangelista (2017), Solares (2017), entre outros, além das legislações nacionais e internacionais que proporcionaram a geração do desenho da educação inclusiva vivenciada atualmente. Também serão abordados o monitoramento das ações de inclusão realizadas pelo Serviço de Apoio à Inclusão e o Atendimento Educacional Especializado que ocorre nas escolas.

#### 3.2.1 A educação inclusiva na rede estadual de ensino, o Atendimento Educacional Especializado e o papel do Serviço de Apoio à Inclusão

Falar de Educação Especial não é tarefa fácil, mas necessária, principalmente nos dias atuais nos quais as pessoas com deficiência lutam por conseguir ter cumpridos os seus direitos conquistados após muitos obstáculos vencidos. Assim, a Educação Especial visa garantir os direitos de aprendizagem das pessoas com deficiência utilizando-se de recursos e materiais que atendam adequadamente às necessidades educativas dos estudantes com deficiência ou transtornos.

Conforme Eugênio González (2007),

a educação de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) pode ser definida como o atendimento educacional dado às crianças e aos adolescentes que apresentam algum tipo de deficiência física, psíquica ou sensorial, ou que estão em situação de risco social ou de desvantagem por fatores de origem social, econômica ou cultural que os impedem de acompanhar o ritmo normal do processo de aprendizagem. (EUGÊNIO GONZÁLEZ, 2007, p. 19).

Essa Educação Especial acontece atualmente nas escolas de ensino regular em uma perspectiva de educação inclusiva, que proporciona a inclusão dos alunos com deficiência de acordo com a atual política de educação.

Pletsch (2014) discorre sobre as mudanças nas diretrizes políticas federais referentes às propostas de escolarização de alunos com deficiência, como cegueira, surdez, baixa visão, deficiência auditiva, além de destacar também alunos com múltiplas deficiências bem como Transtornos Globais do Desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, e como estas mudanças afetam o processo de inclusão na rede pública municipal do Rio de Janeiro.

A autora ainda destaca que, para o trabalho realizado no Rio de Janeiro, foi utilizado o referencial metodológico da pesquisa-ação, que é caracterizada como um método de investigação científica, concebido e realizado em estreita associação com uma ação voltada para a resolução de um problema coletivo. Este método aproxima-se muito da situação-problema do presente trabalho (PLETSCH, 2014).

Complementando o olhar sobre a inclusão escolar e o Atendimento Educacional Especializado, foi realizada uma pesquisa exploratória no banco de dissertações do PPGP com o objetivo de enriquecer a pesquisa e valorizar o que já foi pesquisado sobre o assunto. Desde a sua criação em 2009, várias têm sido as contribuições do PPGP aos estudos da temática da inclusão através das dissertações defendidas pelos seus mestrands. Dessa forma, destacam-se as principais impressões retiradas de alguns trabalhos disponíveis neste banco de dissertações através da pesquisa exploratória realizada. Moraes (2013) aborda a trajetória da inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular de ensino, embasado nas legislações e principalmente a partir da mobilização internacional ocorrida, que possibilitou a publicação da Declaração de Salamanca pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em 1994.

Conforme Moraes (2013),

em virtude da mobilização internacional e nacional sobre o tema em questão, como se pode perceber pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994) e Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, publicada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2006, o tema foi se materializando em marcos legais fundantes, garantindo, assim, um trabalho voltado para essa perspectiva. (MORAES, 2013, p. 14).

A Declaração de Salamanca pensa a pessoa com deficiência como um indivíduo que tem o direito de participar da vida em sociedade e receber uma educação global, livre de segregação, exclusão, de marginalização ou desvantagens sociais.

Em Minas Gerais, de acordo com a autora, a política de inclusão nas escolas de ensino regular foi fortalecida com a implantação do Projeto Incluir, conforme determinação da Resolução SEE nº 451, de 27 de maio de 2003. Este Projeto idealizava que todos os alunos, independentemente de sua deficiência, tinham o direito de frequentar uma escola próxima a sua residência e que deveriam receber os Atendimentos Educacionais Especializados (AEE) necessários ao correto desenvolvimento de sua aprendizagem (MORAES, 2013).

Através da implantação do Projeto Incluir do estado de Minas Gerais, foi oferecida aos professores das escolas participantes do projeto formação continuada com o objetivo de capacitá-los para atuarem na educação inclusiva. Além disso, houve adaptações curriculares e metodológicas, bem como adaptações na rede física para melhoria do acesso e permanência dos alunos com deficiência nas escolas de ensino regular.

Também foi destacada a importância da Instrução SEE nº 1, de 24 de janeiro de 1992, e da Orientação da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação (SD) nº 01/2005:

dessa forma, Minas Gerais, na busca pela concretização dessas leis, vem se mobilizando desde a década de 1990, marco da Instrução SEE nº 01, publicada em 24 de janeiro de 1992, que buscava a ressignificação da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Para cumprir os preceitos da legislação, o estado oferece subsídios aos profissionais que atuam na educação especial para que esta se organize de forma a se aproximar cada vez mais dos

pressupostos e da prática de educação inclusiva, definindo uma proposta educacional mais adequada à nova realidade... Em 2005, a SEE/MG, publicou a orientação SD nº 01, com o objetivo de explicar aos profissionais sobre o atendimento aos educandos com NEEs. (MORAES, 2013, p. 20).

No cenário nacional, a educação inclusiva é abordada na Constituição Federal de 1988, uma vez que esta prevê que a educação é direito de todos. Também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 1996, é destacada a Educação Especial como modalidade de educação escolar a ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino.

No trabalho de Moraes (2013), é notória a importância das discussões que ocorreram mundialmente a partir da Declaração de Salamanca, que proporcionaram a regulamentação da educação inclusiva no Brasil e mais especificamente no estado de Minas Gerais.

Em sua pesquisa sobre as Salas de Recursos como Estratégias de Inclusão, Miranda (2017) destaca que a Sala de Recursos recebeu a atribuição de articular o processo de inclusão dos alunos com deficiências e TGD. Esse papel foi consolidado com a publicação do Estatuto da Pessoa com Deficiência no ano de 2015, o que apontou o AEE realizado na Sala de Recursos Multifuncional como uma estratégia para o processo de inclusão.

No ano de 2008, o estado de Minas Gerais aderiu ao Programa Sala de Recursos Multifuncionais do MEC, seguindo, assim, a política nacional amparada pelo Decreto nº 7.611 de 2011, pelo Parecer nº 13/2009 do Conselho Nacional de Educação e pela Resolução nº 4 de outubro de 2009. A autora destaca, conforme legislações citadas, que a Sala de Recursos é o local onde o AEE deve acontecer, principalmente no artigo 5º da Resolução nº 4 (MIRANDA, 2017).

Ainda sobre a Sala de Recursos, a autora cita a forma de organização e funcionamento delas de acordo com o que foi previsto no artigo 10 da Resolução nº 4, bem como as atribuições do profissional do AEE, previstas no artigo 13 da mesma resolução (MIRANDA, 2017).

A autora também chama a atenção para o fato de que

a atual política de inclusão apresentou seus reflexos na constituição do Plano Nacional de Educação em vigor, que é retratado como uma forma de garantir a intencionalidade da sociedade civil e do governo

de fazer a educação, com qualidade e em todos os níveis, chegar a todas as pessoas, prevendo financiamento e um arcabouço jurídico que dê as garantias legais nesse movimento. (MIRANDA, 2017, p. 29).

A meta 4 do Plano Nacional de Educação, sancionado em 2014, prevê que as pessoas de 4 a 17 anos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação devem ter acesso à Educação Básica e ao Atendimento Educacional Especializado na rede regular de ensino, e que seja garantido a todos um sistema educacional inclusivo com Salas de Recursos Multifuncionais e todos os demais atendimentos especializados necessários que venham a reduzir as desigualdades e promover a valorização da diversidade.

Através do trabalho de Miranda (2017), a relevância do AEE - Sala de Recursos fica ainda mais claro, pois retrata com riqueza de detalhes o histórico de implantação e a forma de atendimento das Salas de Recursos no Brasil, em uma perspectiva de educação inclusiva. Além disso, é primordial a reflexão sobre a atuação dos profissionais que atuam nas Salas de Recursos, de maneira que estas cumpram o propósito para o qual foram idealizadas e não se tornem apenas um espaço de reforço escolar para alunos com dificuldade de aprendizagem e sim um espaço de inclusão para alunos com deficiência ou TGD. Evangelista (2017) corrobora as orientações do Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais – Versão 3.

O Guia de Orientação da Educacional Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais – Versão 3 estabelece as diretrizes para todos os tipos de AEE, inclusive as atribuições de cada profissional especializado, e orienta de forma geral como deve ser o atendimento ao aluno que integra o público-alvo da Educação Especial. O Guia ainda reafirma que a educação é um direito garantido a todas as pessoas, com ou sem deficiência, e obrigatória para crianças, adolescentes e jovens dentro da faixa etária de 4 a 17 anos. Ressalta ainda que o público-alvo da Educação Especial é o aluno com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (MINAS GERAIS, 2014).

De acordo com o Guia de Orientação da Educacional Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais – Versão 3, aluno com deficiência é aquele que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. As deficiências podem ser: Cegueira, Baixa Visão, Surdocegueira, Deficiência

Auditiva, Surdez, Deficiência Intelectual, Deficiência Física ou Deficiência Múltipla (MINAS GERAIS, 2014).

O Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) refere-se às alterações no desenvolvimento neuropsicomotor e comprometimento nas relações sociais e na comunicação e/ou estereotípias motoras. Os tipos de TGD mais conhecidos são: Autismo Infantil, Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância, incluindo-se também Demência Infantil, Psicose Desintegrativa, Síndrome de Heller e Psicose Simbiótica. As altas habilidades/superdotação ocorrem quando o indivíduo tem um elevado potencial em diferentes áreas, podendo ser isoladas ou combinadas entre si, além de alto grau de criatividade e grande envolvimento em atividades de seu interesse (MINAS GERAIS, 2014).

O referido guia também presta orientações à rede estadual mineira quanto ao acesso do aluno com deficiência, com TGD ou altas habilidades/superdotação ao ensino regular, uma vez que este acesso é garantido na legislação vigente em Minas Gerais e no Brasil. Orienta também sobre como deve se dar o percurso escolar desse aluno de forma que este tenha todos os seus direitos respeitados e que sua aprendizagem seja efetiva, através da utilização de estratégias e documentos específicos para o público-alvo da Educação Especial, tais como:

- a) Plano de Desenvolvimento Individual (PDI): instrumento obrigatório para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- b) Plano de Atendimento Educacional Especializado (Pae): documento que é construído a partir das necessidades educacionais específicas visando à definição dos recursos necessários e às atividades a serem desenvolvidas, geralmente nas Salas de Recursos Multifuncionais;
- c) Critérios para a flexibilização de tempo: medida que prevê a possibilidade de flexibilização do tempo escolar em até 50% do tempo previsto em lei para o Ensino Fundamental e Médio;
- d) Avaliação: o guia concebe variados tipos e estratégias de avaliação que permitem aos estudantes que são público-alvo da Educação Especial o princípio da equidade, flexibilidade e acessibilidade;
- e) Conclusão: ao aluno com deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento e altas habilidades é garantido a emissão do Certificado

de conclusão/histórico escolar no mesmo modelo-padrão estabelecido pela legislação vigente na rede estadual (MINAS GERAIS, 2014).

O guia ainda sistematizou a disponibilização de recursos pedagógicos, tecnológicos e de acessibilidade que devem ser direcionados aos alunos e às escolas de acordo com as deficiências e/ou transtornos apresentados e com a demanda de alunos existente nas escolas (MINAS GERAIS, 2014).

Além disso, o guia determina quais são os profissionais de AEE adequados a cada deficiência e/ou transtorno, bem como orienta sobre as atribuições de cada profissional do AEE, assim como prevê o tipo de formação adequada exigida em cada função (MINAS GERAIS, 2014).

A esse respeito, Evangelista (2017) destaca que

a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, por meio da Diretoria da Educação Especial (Desp) vem desenvolvendo ações em quatro eixos principais: promoção da acessibilidade arquitetônica e tecnológica; capacitação de educadores; formação de redes de apoio e garantia dos Atendimentos Educacionais Especializados, que objetivam preparar e adequar as escolas públicas para acolhimento e atendimento de qualidade, aos alunos com NEE e Transtornos Globais do Desenvolvimento, junto aos demais alunos. (EVANGELISTA, 2017, p. 29).

Além disso, a autora esclarece que as escolas públicas receberam do governo federal, via Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), recursos para adaptação arquitetônica dentro do eixo acessibilidade. Este programa viabilizou a reestruturação física das escolas bem como a aquisição de equipamentos para as Salas de Recursos Multifuncionais, além da possibilidade de contratação de profissionais especializados para atendimento aos alunos que são público-alvo da Educação Especial. Destaca ainda que, após a reestruturação física, tecnológica e de recursos humanos para o AEE, houve um significativo aumento de matrículas na rede pública de alunos com deficiências ou com TGD.

O trabalho de Evangelista (2017) chama a atenção para a forma como a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva tem sido operacionalizada no estado de Minas Gerais nos últimos anos, apoiada principalmente pelas orientações do Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais – Versão 3 (MINAS GERAIS, 2014).

Com respeito à capacitação de professores que atuam no AEE, Soares (2017) pesquisa a importância de o trabalho dos profissionais que atuam na Educação Especial ser de forma articulada e destaca que esta articulação também precisa acontecer entre os professores especializados e os professores regentes do ensino regular, estendendo-se até a família e os demais serviços que são oferecidos para o aluno, tais como: serviços de saúde, assistência social etc.

A autora destaca ainda algumas diferenças no âmbito nacional que enfatizam o AEE como sendo as Salas de Recursos Multifuncionais onde atuam um professor especializado no contraturno da escolaridade do estudante com deficiência. A legislação mineira, orientada pelo Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, possui uma concepção mais ampliada, que vai além das Salas de Recursos Multifuncionais e prevê também outros profissionais que atuam também como apoio nas salas de aula do ensino regular (SOARES, 2017).

Hodiernamente em Minas Gerais, atuam os seguintes profissionais na Educação Especial: professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologia Assistiva, Intérprete de Libras, Instrutor de Libras e Guia-Intérprete de Libras, além do Professor da Sala de Recursos. Importa destacar que para a contratação e o monitoramento de todos esses serviços nas escolas estaduais de Minas Gerais são necessários análise, aprovação e acompanhamento periódico da equipe do Serviço de Apoio à Inclusão na Superintendência Regional de Ensino, acompanhamento este que é foco do presente trabalho, que intenciona verificar as formas como esta equipe pode contribuir para a melhoria do AEE oferecido pelas escolas.

O SAI da SRE/Paracatu trabalha cotidianamente visando oferecer aos alunos da rede estadual um AEE que realmente cumpra o propósito de incluir os alunos com deficiência no ensino regular, oportunizando uma aprendizagem de qualidade. É essencial que o trabalho exercido pelos profissionais do AEE gere nos alunos autonomia e empoderamento.

Entre os serviços de AEE mais solicitados está o professor ACLTA, que é solicitado até mesmo por quem não tem o direito ou não necessita desse serviço. Entretanto, entendemos que o ACLTA não é o AEE adequado para todos os alunos com deficiência. Assim, o aluno cuja deficiência é a surdez precisa frequentar a Sala de Recursos para que seja alfabetizado em Libras e em seguida necessita de Intérprete de Libras que traduza as aulas e conversas no ambiente escolar, promovendo, assim, a autonomia daquele. Por sua vez, o aluno cego, com deficiência

visual ou baixa visão necessita de equipamentos que promovam a acessibilidade, materiais ampliados, alfabetização em Braille etc. Já o aluno que necessita de Professor de ACLTA é aquele que apresenta dificuldades em sua comunicação, geralmente com TEA e/ou outros transtornos. Cabe ao SAI exercer o papel não só de organizador dos serviços, mas também de esclarecimento tanto para os profissionais da educação quanto para as famílias, para que todos os serviços de AEE sejam valorizados e aconteçam da melhor forma.

### **3.2.2 O Atendimento Educacional Especializado e seu monitoramento no ambiente escolar**

No que tange ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado nas escolas da rede estadual do estado de Minas Gerais, muitos avanços vêm ocorrendo ao longo das últimas décadas. Um dos principais avanços diz respeito ao direito de matrícula e frequência de alunos com deficiência ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas do ensino regular, acrescido do direito de receber o AEE necessário para o pleno desenvolvimento da aprendizagem, ou seja, professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologia Assistiva, Intérprete de Libras, Instrutor de Libras e Guia-Intérprete de Libras, além do Professor da Sala de Recursos.

Soares (2017) destaca em seu trabalho as fragilidades na formação dos professores que atuam no AEE, fato que ainda é percebido nas escolas públicas nos dias atuais. Além disso, faz um paralelo no qual destaca as especificidades do AEE oferecido no estado de Minas Gerais em relação ao que é oferecido no Brasil. Percebe-se que nacionalmente o AEE se concentra no serviço de Sala de Recursos Multifuncionais. Em Minas Gerais, pelo contrário, além das Salas de Recursos, são oferecidos outros profissionais especializados que atuam diretamente no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência ou TGD.

A esse respeito, Miranda (2017) faz um relato sobre os marcos legais que instituíram a Educação Especial no país desde a Constituição Federal de 1988 até os dias atuais. Em seu trabalho, a autora ressalta a relevância do AEE oferecido nas Salas de Recursos Multifuncionais, oportunizando cada vez mais a inclusão deste no processo de escolarização nas escolas comuns, sempre fazendo um paralelo entre a legislação nacional e a legislação mineira. Ao destacar os marcos legais da inclusão

escolar, Miranda (2017) ainda nos proporciona o conhecimento do histórico de lutas e conquistas na implementação da educação inclusiva no contexto nacional.

Neste contexto, Silveira (2018) faz uma pesquisa sobre o AEE no âmbito da gestão, formação e gerenciamento do Simade, analisando os obstáculos a uma atuação efetiva do SAI, além de propor ações para amenizar os desafios constatados no intuito de elevar a qualidade do AEE. Através desse trabalho, percebe-se que, apesar de o Simade estar em funcionamento no estado de Minas Gerais há alguns anos, sua operacionalização ainda se constitui em um grande desafio de gestão e gerenciamento não só no âmbito escolar, mas também no trabalho desenvolvido na SRE por meio da equipe do SAI, uma vez que todo o registro da vida escolar bem como de solicitações e aprovações de serviços de AEE acontecem via Simade, pois no Simade as escolas inserem todas as informações relativas aos estudantes matriculados na instituição. É também no Simade que as escolas inserem as solicitações de AEE para os alunos que apresentam deficiências ou transtornos. Os dados inseridos pela escola possibilitam à equipe do SAI da SRE analisar as solicitações e proceder as autorizações de serviços de AEE quando necessários.

Como visto até aqui, a discussão sobre a importância da Educação Especial e da inclusão escolar das pessoas com deficiência em escolas comuns vem acontecendo com bastante enfoque nas últimas décadas. Após a implementação das leis e resoluções específicas sobre inclusão escolar, bem como as discussões que ocorreram mundialmente, promovidas com o apoio da ONU e da Unesco, aconteceram vários avanços no que se refere à escolarização das pessoas com deficiência.

A legislação nacional brasileira assegura a todas as pessoas com deficiência matrícula, permanência e acessibilidade em escolas comuns ou em escolas especiais, quando as suas condições não permitirem frequentar uma escola comum.

Quando matriculado em escola comum, é assegurado ao aluno com deficiência ou TGD o Atendimento Educacional Especializado que lhe for mais adequado e compatível durante toda a sua vida escolar. Além disso, o aluno com deficiência ou TGD pode ter seu tempo de escolaridade ampliado em até 50% para que desenvolva adequadamente suas habilidades.

Ao fazer a leitura dos trabalhos sobre inclusão, Educação Especial e AEE já realizados no âmbito do PPGP, percebe-se que mesmo em contextos diferenciados de localidade ou de rede de educação comungam que ainda existe um longo caminho

a ser percorrido e dificuldades para serem vencidas. Tais dificuldades não se dão por falta de legislação ou de materiais pedagógicos, mas por situações que demandam mudança de atitude e utilização da prática em detrimento da teoria. Isso ressalta o desafio de se trabalhar com a inclusão, pois existem pensamentos excludentes arraigados na sociedade que não são alterados por teoria e sim por conscientização.

### 3.3 ANÁLISE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA SRE/PARACATU

Nesta seção, são apresentados os dados coletados na pesquisa de campo, através dos questionários aplicados à Analista Educacional do SAI da SRE/Paracatu, à equipe gestora e aos professores de apoio da Escola Estadual Altina de Paula Guimarães e da Escola Estadual Doutor Sérgio Ulhoa, ambas integrantes da rede estadual do município de Paracatu.

Na apresentação e consolidação dos dados coletados através da aplicação dos questionários, elaboraram-se gráficos, tabelas, quadros explicativos e outras estratégias que se fazem necessárias para a exposição dos dados coletados. Como forma de proteção e anonimato dos profissionais participantes das pesquisas, eles serão identificados como: Analista Educacional – ANE; professores de Apoio à Comunicação, Linguagem e Comunicação Assistiva – Professor ACLTA 1, Professor ACLTA 2, Professor ACLTA 3, Professor ACLTA 4 e Professor ACLTA 5; gestores escolares – Gestor Escolar 1, Gestor Escolar 2, Gestor Escolar 3 e Gestor Escolar 4; e escolas – Escola I e Escola II.

Para melhor organização dos dados e informações, a apresentação destes foi organizada em quatro eixos de análise: 3.3.1 - Perfil de formação e experiência profissional dos agentes educacionais pesquisados; 3.3.2 - Inclusão: conhecimento, recursos tecnológicos e trabalho coletivo; 3.3.3 - Desafios na execução da inclusão; e 3.3.4 - A importância do professor ACLTA no desenvolvimento do AEE.

### **3.3.1 Perfil de formação e experiência profissional dos agentes educacionais pesquisados**

A discussão sobre o perfil e a formação dos sujeitos educacionais envolvidos na temática de inclusão constitui-se como ponto central dos processos educacionais. De acordo com Mantoan (2003),

o caso de uma formação inicial e continuada direcionada à inclusão escolar, estamos diante de uma proposta de trabalho que não se encaixa em uma especialização, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos. Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis. Como já nos referimos anteriormente, a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional. (MANTOAN, 2003, p. 43).

Isto leva à reflexão sobre a importância e relevância da formação acadêmica e também da formação continuada em serviço dos profissionais envolvidos com o AEE. Ao ter tais aspectos em nossas preocupações, uma primeira questão feita aos sujeitos foi sobre a sua formação, a fim de entendermos qual é o perfil preponderante de formação profissional.

Em uma primeira observação das respostas dos questionários, percebe-se que a analista do SAI está há mais de 16 anos atuando na área da educação, possui licenciatura em Pedagogia, pós-graduação em Educação e cursos na área da inclusão, porém o tempo dedicado à área da inclusão é menor que 5 anos.

As gestoras das escolas estão há mais de 6 anos atuando na educação, 2 delas têm mais de 20 anos de atuação, porém a experiência na gestão administrativa e/ou pedagógica é inferior a 5 anos para a maioria delas. Outro fato relevante é que nenhuma das gestoras tem formação específica na área da inclusão. Isso pode interferir na atuação do gestor, que tem como uma de suas atribuições oferecer acompanhamento pedagógico aos profissionais do AEE e aos professores regentes de turma e/ou de aulas na construção do percurso escolar do aluno com deficiência. Conforme a Resolução SEE nº 4.256/2020:

§1º - O PDI deve ser construído por todos os atores envolvidos no processo de escolarização do estudante, sendo o Especialista da Educação Básica o profissional responsável por articular e garantir a sua construção. Na ausência desse profissional na escola o gestor escolar deve indicar o professor responsável por essa articulação. (MINAS GERAIS, 2020, p. 3).

Mediante a tais dados, entende-se que, se o gestor escolar exerce a função de articulador do processo de inclusão na escola, é essencial que ele tenha o mínimo de conhecimento sobre a inclusão.

De acordo com Wartner e Andre (2014),

para que se possa fazer uma gestão escolar inclusiva ou atuar na educação na perspectiva inclusiva, é de suma importância que se tenha conhecimentos sobre a história da inclusão, marcos históricos e legais, legislação, políticas de educação inclusiva, gestão, conhecimento básico sobre as necessidades especiais educacionais mais comuns e ter uma postura desprovida de preconceitos e estar disposto a desafios, ao novo, a diversidade. (WARTNER; ANDRE, 2014, p. 8).

Espera-se que o gestor escolar tenha conhecimento das legislações vigentes e das orientações pedagógicas adequadas para não só acompanhar, como também orientar o desenvolvimento das ações do AEE na escola com vistas a uma educação inclusiva, dando subsídio às práticas pedagógicas e adaptações necessárias à realização de uma educação inclusiva.

Na pesquisa de campo, procurou-se coletar informações sobre o perfil da formação dos professores de apoio através de perguntas relativas à sua formação inicial e complementar. Para atuar como professor ACLTA, o profissional deve ter licenciatura acrescida de conhecimentos específicos na área da inclusão. Essa exigência está de acordo como o artigo 12 da Resolução CNE/CEB nº 04/2009 que diz: “Art. 12. Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009, p. 3). Em relação aos 5 (cinco) professores ACLTA atuantes nas escolas pesquisadas, todos são do sexo feminino e pertencem a faixa etária maior do que 41 anos de idade. Quanto ao tempo de atuação na inclusão, todos têm menos de 10 anos de experiência, apesar de a maioria ter mais de 20 anos atuando na área da educação. Sobre a formação acadêmica, 3 (três) dos professores têm licenciatura em Educação Especial, acrescida de pós-graduação em Educação Especial, 1 (um)

possui licenciatura em Pedagogia, acrescida de pós-graduação em Educação Especial, e 1 (um) possui licenciatura em Pedagogia e Educação Especial. Além disso, 4 (quatro) dos professores possuem também outros cursos na área da inclusão.

O Quadro 6 traz um resumo da formação dos agentes educacionais pesquisados:

Quadro 6 - Perfil de formação inicial dos profissionais pesquisados

<b>Profissional</b>	<b>Formação Inicial</b>
Analista Educacional – ANE	Pedagogia
Gestor Escolar 1	Pedagogia
Gestor Escolar 2	Licenciatura em Biologia
Gestor Escolar 3	Pedagogia
Gestor Escolar 4	Normal Superior
Professor ACLTA 1	Pedagogia
Professor ACLTA 2	Licenciatura em Educação Especial
Professor ACLTA 3	Pedagogia
Professor ACLTA 4	Licenciatura em Educação Especial
Professor ACLTA 5	Licenciatura em Educação Especial

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Percebe-se que a metade dos profissionais são pedagogos, todos têm formação em educação e apenas um profissional não possui pós-graduação. Diante desse quadro, acredita-se que a formação acadêmica de cada profissional é adequada para o desempenho da função, no entanto é necessária uma formação continuada mais frequente, para garantir que todos os profissionais estejam capacitados para o exercício da sua função, pois em sua atuação serão acionados conhecimentos específicos ligados à deficiência ou ao transtorno apresentado pelo aluno, tais como: conhecimento em Libras, para atendimento a alunos surdos; conhecimento em Braille e Soroban, para atendimento a alunos cegos; e conhecimentos das Tecnologias Assistivas, que são aprimorados na prática da Educação Especial.

Nesse sentido, percebe-se o quanto é importante a formação continuada para os professores bem como para todos os profissionais que atuam na unidade escolar, pois essa formação não deve ser entendida como algo a parte da escola, onde os educadores tenham que buscar fora dela, mas tem que acontecer dentro da própria escola, onde a instituição abra espaço para discussões e promova o respeito à diversidade. (MATOS; SOUSA, 2018, p. 153).

Ao ser questionada sobre a formação continuada em serviço específica sobre a inclusão, a analista do SAI considera ser um desafio para a equipe do setor, pois não têm acontecido capacitações para a equipe nos últimos anos. Entretanto, quanto ao seu entendimento sobre a fundamentação legal da inclusão, um sujeito respondeu que: “conhece as diretrizes e legislações estaduais, nacionais e internacionais” (ANE, questionário respondido em 27 jul. 2020).

Quanto à formação continuada oferecida aos professores ACLTA, 1 professor informou que a formação acontece mensalmente, 1 informou que acontece bimestralmente, 1 informou que acontece semestralmente, 1 informou que acontece anualmente e 1 professor declarou que falta incentivo dos governantes para a realização da formação continuada.

Ao se abordar a formação continuada, parece que “se toca na ferida”, como disse a própria Mantoan (2003):

não se trata de uma visão ingênua do que significa ser um professor qualificado para o ensino inclusivo, mas de uma concepção equivocada do que é uma formação em serviço e do que significa a inclusão escolar. Mais uma vez, a imprecisão de conceitos distorce a finalidade de ações que precisam ser concretizadas com urgência e muita clareza de propósitos, retardando a inclusão. (MANTOAN, 2003, p. 42).

Nessa mesma temática, os gestores escolares declararam que a formação continuada acontece bimestralmente, opinião de dois gestores, bem como semestralmente e anualmente. Pela divergência nas respostas sobre a frequência da formação continuada específica sobre inclusão, fica subentendido que o entendimento dos agentes pesquisados sobre o que é formação continuada não é homogêneo. Isso nos leva a refletir sobre qual é o entendimento dos profissionais sobre a formação continuada oferecida pela instituição escolar e ainda sobre como acontece essa formação continuada na escola, se realmente é uma formação em serviço ou uma

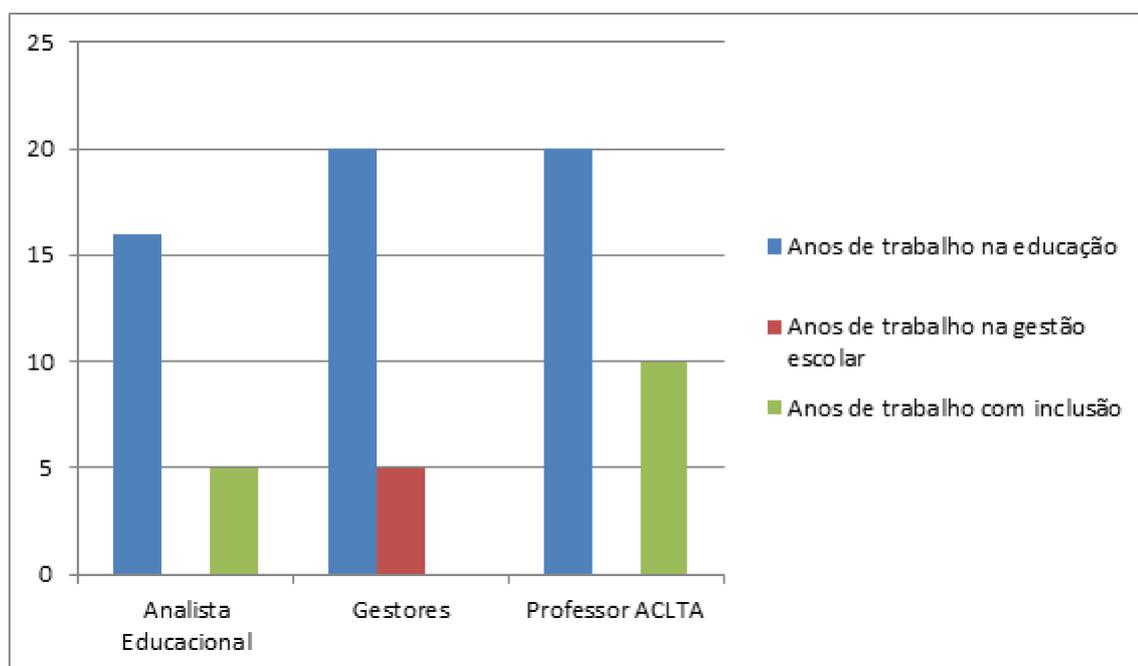
reunião para prestar informações básicas sobre a operacionalização da inclusão. Para Miranda (2017),

[...] o pouco conhecimento por parte dos professores do documento que orienta esta modalidade na rede estadual de ensino de Minas Gerais indica a necessidade de um estudo, conduzido pelos especialistas da educação, das normas estaduais que regem a educação inclusiva nas escolas da rede, uma vez que a formação continuada é responsabilidade de todos os envolvidos na ideia de uma educação inclusiva. (MIRANDA, 2017, p. 81).

Conforme menciona Miranda (2017), é imprescindível que o professor envolvido com o AEE tenha conhecimento da legislação que o rege, pois as ações pedagógicas, as estratégias de trabalho e as práticas educativas partem do exigido na legislação.

Quanto à experiência profissional dos agentes pesquisados, o Gráfico 1 relaciona experiência na área da educação de forma geral, experiência na gestão escolar e experiência no Atendimento Educacional Especializado dos agentes pesquisados:

Gráfico 1 - Perfil de formação e experiência profissional dos agentes pesquisados



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Analisando o Gráfico 1, percebe-se que os gestores escolares não têm experiência com o trabalho no AEE e que os professores ACLTA e a Analista Educacional do SAI não têm experiência em gestão escolar, entretanto todos os agentes pesquisados possuem mais de 15 anos de experiência na educação. Percebe-se que falta a formação específica em inclusão para os gestores escolares e gestores do SAI. Outrossim, observa-se que os agentes pesquisados não iniciaram sua carreira na educação inclusiva, logo têm uma maior experiência na educação regular e no decorrer dessa carreira migraram para a Educação Especial. Acredita-se que, através da formação continuada em serviço e da socialização de experiências entre os agentes educacionais, podem ser preenchidas lacunas na formação profissional. Nesse sentido, concordo com Rabelo (2012), quando afirma que

o trabalho colaborativo que envolve diversos profissionais com formações e experiências diferentes pode enriquecer a prática pedagógica, porque se tem a oportunidade de ampliar o olhar sobre as dificuldades enfrentadas e ter mais pessoas responsáveis pelo processo de escolarização dos alunos. (RABELO, 2012, p. 52).

Para o sucesso da proposta de educação inclusiva, tanto são importantes os professores do ensino regular, quanto os professores especializados. É necessário também que haja a participação da equipe pedagógica, comumente o especialista, mais conhecido como supervisor pedagógico, bem como a equipe gestora na pessoa do diretor escolar e vice-diretor.

No parágrafo único de seu art. 8º, a Resolução SEE nº 4.256 prevê que “o processo de ensino aprendizagem do estudante público da educação especial é de responsabilidade dos professores regentes de turma e regentes de aula, em colaboração com o professor do Atendimento Educacional Especializado” (MINAS GERAIS, 2020, p. 2). Logo, a função de educar os alunos-público da Educação Especial não é exclusividade do professor especializado, trata-se de uma ação coletiva.

Para que esse trabalho colaborativo aconteça, é essencial que seja mediado pela equipe gestora da escola, possibilitando o contato entre as partes e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos-público da Educação Especial com o êxito desejado.

Em seu art. 9º, a mesma resolução instrui que

os professores do Atendimento Educacional Especializado incumbir-se-ão de: I - Eliminar, em colaboração com o regente, as barreiras que podem obstruir a participação plena e efetiva do estudante com deficiência nas atividades escolares em igualdade de condições com os demais estudantes; II - Trabalhar em colaboração com o regente de turma e regente de aula para planejamento dos recursos de acessibilidade dos estudantes com base no planejamento da aula dos regentes; III - Atuar na escola como multiplicador do conhecimento acerca de metodologias de ensino da Educação Especial tecnologias assistivas e comunicação alternativa; [...] (MINAS GERAIS, 2020, p. 2).

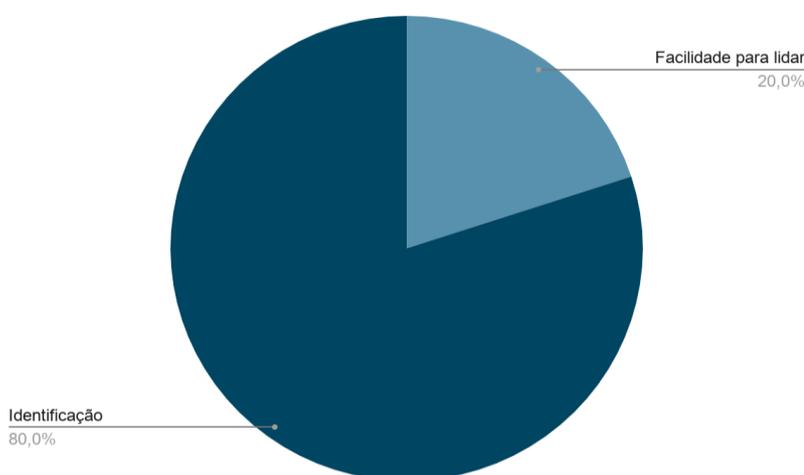
Pode-se deduzir, a partir desse referencial, que se o trabalho coletivo/colaborativo é essencial à inclusão, também é imprescindível que os agentes educacionais sejam orientados para esse trabalho e monitorados continuamente, o que é analisado na seção seguinte.

### 3.3.2 Inclusão: conhecimento, recursos tecnológicos e trabalho coletivo

Esta seção discute a inclusão na perspectiva dos agentes pesquisados, demonstrando como cada um dos profissionais chegou ao trabalho do AEE.

Ao serem questionados quanto à motivação para trabalhar com a inclusão, 4 dos professores foram motivados pela identificação pessoal com a causa da inclusão e 1 por ter facilidade para lidar com pessoas com deficiência e/ou TEA, conforme demonstrado no Gráfico 2:

Gráfico 2 - Principal motivação para atuar na Educação Especial



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Percebe-se que 80% dos agentes educacionais especializados atuantes no AEE responderam que o motivo principal da atuação na inclusão é a identificação com a causa desta. Isto se mostra com aspectos positivos, pois como afirma Krause (2016),

a permanência na escola, do educando com deficiência não depende apenas da remoção de obstáculos, como barreiras arquitetônicas e outros recursos físicos educativos, mas também de um ambiente social estimulador, de aceitação, de autoconfiança, onde o afeto é também um fato importante. Estes fatores, promovem a permanência do educando e sua aprendizagem no ambiente escolar. (KRAUSE, 2016, recurso on-line).

Entende-se que essa aceitação e autoconfiança geram um ambiente que estimula a aprendizagem do aluno com deficiência e oportuniza ao professor especializado desenvolver o seu trabalho de forma mais adequada, e essas atitudes podem ter sido geradas em algum momento em que os profissionais se sensibilizaram com a causa da inclusão pela convivência familiar, profissional ou por acreditarem que poderiam fazer algo diferente por esses alunos, como evidenciado logo à frente sobre como entendem a inclusão.

Sobre o conceito de inclusão, a opinião dos professores permeia a questão da acessibilidade, aceitação, acolhimento e respeito às diferenças, conforme consta nas respostas aos questionários:

Inclusão escolar é aceitar a pessoa com deficiência com igualdade, sem preconceito, aceitar as diferenças. (PROFESSOR ACLTA 1, questionário respondido em 21 jul. 2020).

A inclusão escolar é um conceito que está relacionado com o acesso e permanência das crianças nas escolas. O principal objetivo é tornar a educação mais inclusiva e acessível a todos, respeitando suas diferenças, particularidades e especificidades. (PROFESSOR ACLTA 2, questionário respondido em 22 jul. 2020).

A acessibilidade do ensino aprendizagem está disponível para todos os alunos. (PROFESSOR ACLTA 3, questionário respondido em 22 jul. 2020).

Acolher todas as pessoas, sem exceção. (PROFESSOR ACLTA 4, questionário respondido em 24 jul. 2020).

É acolher todas as pessoas sem distinção, cor, raça, poder social. (PROFESSOR ACLTA 5, questionário respondido em 4 ago. 2020).

As falas das professoras ACLTA manifestam um entendimento bem amplo de inclusão, que ultrapassa a questão da inclusão na perspectiva da Educação Especial, pois chamam a atenção para a questão da igualdade de direitos e a necessidade de acolhimento de todos. Para Mantoan (2003),

as diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos. (MANTOAN, 2003, p. 12).

Essas diferenças cada vez mais manifestas estão presentes no cotidiano escolar e não podem ser esquecidas. Quando se aborda a questão da aceitação do aluno com deficiência na escola regular, não se trata apenas da existência de legislação que ampare o processo, mas também da mudança de paradigma, da mudança de atitude, como declarou Silveira (2018):

apesar da inexistência de compartilhamento das ações dentro da equipe pedagógica, foi possível notar a grande resistência no início do processo de inclusão nas escolas regulares, seja pelos pais dos alunos com deficiência e principalmente, pelos profissionais que deveriam receber estes alunos em suas turmas. (SILVEIRA, 2018, p. 15).

No decorrer do trabalho de monitoramento e acompanhamento do AEE que realizo no cotidiano, percebo essas mesmas características citadas por Silveira (2018). O avanço da inclusão vai além de se ter legislações pertinentes, pois deve acontecer todos os dias, deve ser real, palpável.

Além disso, quando questionados se se sentem preparados para exercer a função de professor ACLTA, todos os professores dizem que sim, conforme respostas listadas abaixo:

A partir do momento que você escolhe uma profissão com amor, você é capaz de realizar tudo que lhe é proposto. (PROFESSOR ACLTA 1, questionário respondido em 21 jul. 2020).

Estou sempre buscando inovar na minha profissão, procurando cursos e especializações. (PROFESSOR ACLTA 2, questionário respondido em 22 jul. 2020).

Trabalhando há um tempo na área específica e sabendo que a Educação está em constante mudanças, busco sempre estar verificando novas ferramentas de trabalho para melhor atuação como profissional da Educação. (PROFESSOR ACLTA 3, questionário respondido em 22 jul. 2020).

Por que tenho conhecimentos e estou preparado para tal atividade. (PROFESSOR ACLTA 4, questionário respondido em 24 jul. 2020).

A vida é uma escola que nos ensina duramente como devemos conviver em sociedade neste mundo com tantas desigualdades. (PROFESSOR ACLTA 5, questionário respondido em 4 ago. 2020).

De acordo com todos os professores, a escola em que atuam é inclusiva, pois os alunos são bem recebidos, as diferenças são respeitadas e oferece acessibilidade a quem precisa. Para Soares (2017, p. 47), “a educação inclusiva tem como princípio a aceitação e o reconhecimento da diversidade no ambiente escolar”. Isto é muito importante, pois na convivência escolar se constroem valores e concepções, e com os princípios da educação inclusiva, é possível que esses valores e concepções sejam diversificados em busca da formação de cidadãos críticos e conscientes.

Quanto ao exercício da função de professor ACLTA em colaboração com os professores regentes do ensino regular, todos os professores responderam que existe uma parceria na escola e que são devidamente acompanhados pedagogicamente pelas especialistas da escola.

O professor regente é quem te dá a base para você trabalhar com o aluno. (PROFESSOR ACLTA 1, questionário respondido em 21 jul. 2020).

Buscamos da melhor forma possível adequar as atividades para que o nosso aluno se sinta inserido. (PROFESSOR ACLTA 2, questionário respondido em 22 jul. 2020).

Com o trabalho que foi desenvolvido junto com a direção e supervisão hoje conseguimos essa parceria por parte dos professores regentes. (PROFESSOR ACLTA 3, questionário respondido em 22 jul. 2020).

Influencio diretamente na aprendizagem diária desses alunos, com materiais diferenciados. (PROFESSOR ACLTA 4, questionário respondido em 24 jul. 2020).

Todos trabalham em parceria comigo. (PROFESSOR ACLTA 5, questionário respondido em 4 ago. 2020).

Entretanto, essa informação diverge do que é observado na prática pela equipe do SAI, a qual percebe que o AEE é deixado majoritariamente nas mãos dos professores do AEE, como afirma a Analista Educacional do SAI da SRE/Paracatu: “[...] demais profissionais da escola não se comprometerem com o AEE” (ANE, questionário respondido em 27 jul. 2020). Essa ausência do trabalho colaborativo entre professores do ensino regular e professores do AEE acaba interferindo no desenvolvimento das práticas educacionais, uma vez que, se o aluno tem atendimento exclusivo do professor de AEE, a inclusão não está ocorrendo, além de comprometer o resultado do processo de ensino e aprendizagem, pois ao professor de AEE cabe realizar o acompanhamento pedagógico e fazer as adaptações de materiais e recursos, e não o ensino dos conteúdos. De acordo com Soares (2017),

desta forma, não há diálogo entre os atores envolvidos, pois na integração, ao contrário da inclusão a inserção do aluno é parcial, cabendo aos professores especializados e salas de recursos multifuncionais promoverem o atendimento aos alunos com deficiência ou TGD. Não há por parte dos professores das salas comuns compromisso de desenvolvimento com estes alunos. (SOARES, 2017, p. 48).

A questão do trabalho colaborativo entre professores do ensino regular e professores do AEE foi abordada na Resolução SEE nº 4.256/2020 no inciso IV do Art. 8º, quando diz que o professor regente deve: “trabalhar em parceria com os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), disponibilizando o plano de aula antecipadamente para planejamento dos recursos de acessibilidade dos estudantes” (MINAS GERAIS, 2020, p. 2). A importância do trabalho colaborativo é ainda abordada no parágrafo único da mesma resolução:

Parágrafo único. O processo de ensino aprendizagem do estudante público da educação especial é de responsabilidade dos professores regentes de turma e regentes de aula, em colaboração com o professor do Atendimento Educacional Especializado. (MINAS GERAIS, 2020, p. 2).

Além disso, no art. 9º, que trata das atribuições dos professores do Atendimento Educacional Especializado, a referida resolução deixa claro que compete ao professor do AEE:

I - Eliminar, em colaboração com o regente, as barreiras que podem obstruir a participação plena e efetiva do estudante com deficiência nas atividades escolares em igualdade de condições com os demais estudantes.

II - Trabalhar em colaboração com o regente de turma e regente de aula para planejamento dos recursos de acessibilidade dos estudantes com base no planejamento de aula dos regentes;

III - Atuar na escola como multiplicador do conhecimento acerca de metodologias de ensino da Educação Especial, tecnologias assistivas e comunicação alternativa; [...] (MINAS GERAIS, 2020, p. 2).

É notório que o trabalho colaborativo visa articular as estratégias com vistas a melhorar as condições de aprendizagem do aluno com deficiência unindo os profissionais da escola desde o planejamento, adaptações de materiais, escolhas de recursos e ainda na formação continuada dos profissionais quando atribui aos professores especializados o papel de multiplicador de estratégias e metodologias de ensino da Educação Especial. A necessidade do trabalho colaborativo é ainda mais reforçada quando no parágrafo 1º do artigo 13 a responsabilidade pela elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) do aluno é outorgada a todos os atores envolvidos no processo de escolarização, incluindo o especialista, que deve articular todo o processo: “§1º - O PDI deve ser construído por todos os atores envolvidos no processo de escolarização do estudante, sendo o Especialista da Educação Básica o profissional responsável por articular e garantir a sua construção” (MINAS GERAIS, 2020, p. 3).

Sobre o número de alunos atendidos por cada professor ACLTA, 3 professores atendem/acompanham 2 alunos, 1 professor atende/acompanha 3 alunos e 1 professor atende/acompanha 1 aluno com deficiência e/ou TEA. Isto se enquadra na orientação da Resolução SEE nº 4.256, de janeiro de 2020, quando diz que:

Art. 27 - O Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA) tem a função de apoiar o processo pedagógico de escolarização do estudante com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculado na escola comum, sendo autorizado 1 (um) professor para até 3 (três) estudantes matriculados no mesmo ano de escolaridade e frequentes na mesma turma. § 1º - Nos casos em que houver na escola apenas uma turma para o ano de escolaridade, o Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas poderá atender mais de três estudantes. (MINAS GERAIS, 2020, p. 5).

Quando questionados sobre a importância e utilização do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), todos responderam que o PDI é muito importante por ser um documento norteador do trabalho e identificação do aluno, sendo que 4 responderam que o PDI é utilizado corretamente conforme orientado e 1 respondeu que, às vezes, o PDI é utilizado corretamente e que é necessário um treinamento para melhor entendimento e utilização deste. Seguem as respostas dos professoras na íntegra:

Sim, dentro da realidade do aluno. (PROFESSOR ACLTA 1, questionário respondido em 21 jul. 2020).

Sim, pois ele serve de base para planejarmos e avaliarmos o nosso aluno da melhor maneira possível. (PROFESSOR ACLTA 2, questionário respondido em 22 jul. 2020).

Às vezes. É necessário um treinamento ou estudo para os profissionais da área da Educação para que seja utilizado de forma efetiva e de forma correta. (PROFESSOR ACLTA 3, questionário respondido em 22 jul. 2020).

Sim, pois ajuda no desenvolvimento do aluno e no que eu como professora posso fazer para melhorar a vida desse aluno com suas atividades. (PROFESSOR ACLTA 4, questionário respondido em 24 jul. 2020).

Sim, porém não pode ser algo pronto, creio que tem que estar sempre em constante modificação. (PROFESSOR ACLTA 5, questionário respondido em 4 ago. 2020).

O PDI trata-se de um documento obrigatório para todos os alunos público-alvo da Educação Especial. Apesar de ter passado por algumas alterações com a publicação da Resolução SEE nº 4.256/2020, vem sendo utilizado pelas escolas estaduais e orientado pela SEE/MG há vários anos.

Art. 13 - O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é documento obrigatório para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do estudante público da educação especial. §1º - O PDI deve ser construído por todos os atores envolvidos no processo de escolarização do estudante, sendo o Especialista da Educação Básica o profissional responsável por articular e garantir a sua construção. Na ausência desse profissional na escola o gestor escolar deve indicar o professor responsável por essa articulação. §2º - O PDI deve ser construído com base no histórico de vida do estudante, avaliação diagnóstica pedagógica, planejamento, acompanhamento e avaliação final. §3º - O PDI deverá acompanhar o estudante nos casos de

transferência, a fim de subsidiar a continuidade dos trabalhos pedagógicos na escola que receberá sua matrícula. (MINAS GERAIS, 2020, p. 3).

Pela sua importância, complexidade e por ser um documento de preenchimento coletivo e contínuo, a utilização do PDI é um desafio diário enfrentado pela escola e seus educadores. O PDI deve ser construído durante a vida escolar do aluno-público da Educação Especial. Nele, a equipe escolar deve registrar os dados pessoais do aluno, informações importantes sobre o seu nascimento, sobre como surgiu ou como foi detectada a deficiência ou transtorno. Devem ainda ser listadas as recomendações médicas e os tipos de AEE necessários ao desenvolvimento do aluno.

Além disso, no PDI os professores registram as potencialidades e fragilidades do aluno, o planejamento do trabalho para cada conteúdo e quais recursos de acessibilidade ou adaptações são necessários para o estudante. Também devem ser registrados no PDI os resultados das avaliações bimestrais do aluno e os avanços alcançados em sua trajetória escolar. Há ainda no documento um espaço destinado às considerações da família sobre sua trajetória escolar, experiências de sucesso e desafios enfrentados.

Ademais, o PDI conta ainda com informações relativas aos aspectos comportamentais, psicomotores, pedagógicos, cognitivos, de comunicação e de linguagem, que devem ser atualizadas a cada semestre e fazer parte da pasta individual do aluno-público da Educação Especial. Essas informações devem ser registradas de forma clara para que a equipe escolar tenha a percepção de como está o aprendizado do estudante e de como este se comunica, comporta-se e relaciona-se com professores e demais servidores da escola, colegas de classe e da escola, pois todos esses aspectos são relevantes para a avaliação e o acompanhamento do desenvolvimento do aluno.

Na próxima seção, tratamos de forma mais detalhada sobre os desafios cotidianos na implementação da educação inclusiva.

### **3.3.3 Desafios na execução da inclusão**

Sabe-se que o AEE é um direito de todos os estudantes com deficiência e/ou TEA, entretanto a execução dos serviços de AEE nas escolas enfrenta vários desafios na esfera escolar, na esfera familiar, na esfera regional, na esfera estadual e nacional.

Assim, apresentamos nesta seção os principais desafios enfrentados pelos agentes educacionais no desenvolvimento de suas ações pedagógicas ou administrativas.

Quanto ao questionamento sobre os principais desafios para a realização de uma educação inclusiva na atualidade, 3 professores atribuíram maior preocupação em relação à participação da família, 1 atribuiu à falta de materiais e livros adaptados e 1 considera essencial a união de todos para a efetivação de uma inclusão eficiente.

É notório que a inclusão é um trabalho colaborativo. A participação da família, tal qual acontece na educação regular, é essencial, pois há aspectos que dependem da família, como realizar o acompanhamento das atividades de aprendizagem do estudante que são desenvolvidas em casa e garantir a frequência e a assiduidade dos estudantes nas atividades do ensino regular bem como nas atividades do AEE.

Para Figueira (2014),

[...] a Escola Inclusiva envolve a participação da família e da comunidade, as quais podem contribuir para fortalecer e multiplicar as ações inclusivas. Isto prova mais uma vez que professores e diretores não podem promover a inclusão de uma criança com necessidades educacionais especiais sozinhos. Para esse sucesso, será de fundamental importância o envolvimento de todos. (FIGUEIRA, 2014, p. 62).

Assim, a participação da família junto à equipe escolar é imprescindível para a construção de uma trajetória educacional inclusiva. Sobre a falta de materiais e livros adaptados, já houve muitos avanços, os estudantes cegos e com baixa visão recebem livros didáticos e avaliações ampliados e/ou em Braille, porém o processo para que isso aconteça é lento, pois esses materiais são fornecidos pelos Centros de Apoio e Atendimento de Pessoas com Deficiência Visual (CAP) que, no caso das escolas da SRE/Paracatu, são atendidas pela unidade de Patos de Minas. As demais adaptações de materiais didáticos para estudantes com Deficiência Intelectual, Surdez ou TEA devem ser realizadas pelos próprios professores de AEE em parceria com os professores do ensino regular e acompanhados pela equipe pedagógica da escola.

Entretanto, o que se observa nos acompanhamentos pedagógicos realizados pela equipe SAI é que essa parceria entre professores do ensino regular e AEE ou não existe ou é muito superficial. Percebe-se que a articulação entre as partes ainda não existe, falta uma maior articulação direcionada pela equipe pedagógica da escola, que poderia utilizar as reuniões extraclasse, tradicionalmente chamadas de módulo II,

que são momentos em que todos os professores se reúnem para planejamento. Para a analista do SAI, os principais desafios enfrentados pela equipe são:

falta de capacitação, sobrecarga dos integrantes que atendem vários projetos, falta de tempo para monitoramento e acompanhamento das ações *in loco*, realizar visita *in loco* para liberação de serviço em tempo hábil, sistema de análise inoperante por vezes, falta de compromisso da família com o serviço Sala de Recursos, falta de compromisso dos profissionais que não são do AEE. (ANE, questionário respondido em 27 jul. 2020).

Esses desafios citados pela Analista Educacional do SAI interferem bastante no desenvolvimento do AEE das escolas que, por vezes, não se sente preparada para realizar a inclusão plenamente.

Nos últimos anos, as capacitações promovidas pela SEE/MG e pela SRE/Paracatu tornaram-se bem escassas devido a vários fatores e impedimentos, mas isso não impede que a própria escola realize momentos de estudo e de formação continuada interna para seus profissionais.

O fato de a equipe do SAI ser apenas uma dupla de analistas educacionais que não são exclusivas do AEE traz inúmeras dificuldades no acompanhamento e monitoramento do desenvolvimento do atendimento nas escolas. Portanto, é imprescindível que as equipes escolares desenvolvam autonomia e independência nesse aspecto, pois, no que tange às políticas públicas atuais, não é do interesse dos governantes o aumento das equipes. Também é imprescindível reforçar que a escola não deve esperar ações externas para a realização de formação continuada. Para Soares (2017):

falar em formação continuada de professores, nos dias atuais, implica na promoção de aprofundamentos teóricos que tenham a centralidade na escola como local privilegiado de formação e no professor como sujeito epistêmico que produz e elabora conhecimentos. É trazer para o campo de discussão a ideia do professor reflexivo. (SOARES, 2017, p. 87).

Essa ação pode ser a partir da própria escola que precisa construir em seu cotidiano oportunidades de estudo em grupos, atualização quanto às legislações vigentes e socialização de boas práticas e ideias, principalmente as voltadas para mudanças de culturas para práticas inclusivas.

Para os gestores escolares, os principais desafios enfrentados para a efetivação da inclusão são: falta de capacitação dos professores, falta de recursos pedagógicos, falta de ambiente físico adequado e falta de conscientização dos profissionais. Abaixo, seguem as respostas dos gestores à pergunta: quais são os desafios enfrentados pela escola na implementação de uma educação inclusiva?

A conscientização de todos os professores para fazer um trabalho diferenciado. (GESTOR 1, questionário respondido em 22 jul. 2020).

A falta de capacitação para que os professores tenham mais qualidade para trabalhar com os alunos com transtornos e/ou deficiência. (GESTOR 2, questionário respondido em 22 jul. 2020).

Falta de recurso pedagógico e ambiente físico adequados. (GESTOR 3, questionário respondido em 22 jul. 2020).

Recursos materiais e as limitações que se encontram dentro da resolução da Educação Especial e em algumas situações o despreparo de alguns profissionais frente à educação inclusiva. (GESTOR ESCOLAR 4, questionário respondido em 23 jul. 2020).

Esses desafios destacados pelos gestores precisam ser vencidos pela equipe, que deve se organizar e promover capacitação em serviço de forma contínua, assim como a conscientização de toda a equipe da necessidade de cumprimento do direito à educação de qualidade que todo o estudante com deficiência tem. Por isso, a importância do acompanhamento, monitoramento e apoio do Serviço de Apoio à Inclusão para direcionar e orientar essas ações.

No que se refere aos recursos pedagógicos adequados e ao ambiente físico, estes são adquiridos através das políticas públicas específicas para a Educação Especial, principalmente através do Programa Escola Acessível<sup>5</sup>.

Sabe-se que em Minas Gerais o serviço de AEE mais abrangente na rede estadual de ensino é a Sala de Recursos, pois todos os alunos público-alvo da Educação Especial que são atendidos por qualquer um dos outros atendimentos são

---

<sup>5</sup> O Programa Escola Acessível visa promover condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos, e a comunicação e informação nas escolas públicas de ensino regular, disponibilizando recursos, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), às escolas contempladas pelo Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. O programa financia ações como: adequação arquitetônica – rampas, sanitários, vias de acesso, instalação de corrimão e de sinalização visual, tátil e sonora; e aquisição de cadeiras de rodas, recursos de Tecnologia Assistiva, bebedouros e mobiliários acessíveis.

também autorizados concomitantemente a participar da Sala de Recursos, entretanto é “importante destacar que apesar do serviço de AEE - Sala de Recursos [ser] o mais abrangente da Educação Especial” (ANE, questionário respondido em 27 jul. 2020), quando solicitada uma avaliação do serviço de AEE, o Gestor Escolar 4 e a Analista Educacional declararam algumas dificuldades:

Bom. Mas, ainda, há muita coisa a ser melhorada, principalmente quando se refere à Sala de Recursos e à abertura da Educação Especial em todos os setores, [...] (GESTOR ESCOLAR 4, questionário respondido em 23 jul. 2020).

[...] a família que não valoriza o serviço Sala de Recursos, não zelando pela frequência do aluno ou muitas vezes dispensando o serviço ofertado, [...] (ANE, questionário respondido em 27 jul. 2020)

Uma das maiores dificuldades declaradas pelas famílias observadas pela equipe do SAI é o fato de a Sala de Recursos funcionar no contraturno de estudos do aluno, pois nem todos têm condição e disponibilidade de retornar à escola no contraturno, mesmo o atendimento ocorrendo apenas duas ou três vezes na semana. Segundo Miranda (2017), a Sala de Recursos recebe a atribuição de articular o processo de inclusão dos alunos com deficiências e TGD. Esse papel foi consolidado com a publicação do Estatuto da Pessoa com Deficiência no ano de 2015, o que apontou o AEE realizado na Sala de Recursos Multifuncional como uma estratégia para o processo de inclusão.

Para os professores ACLTA, os principais desafios enfrentados na implementação do AEE são:

A falta de livros adaptados para melhor atender os alunos especiais. (PROFESSOR ACLTA 1, questionário respondido em 21 jul. 2020).

Infelizmente, o desafio dos pais e responsáveis pela criança é a questão da acessibilidade. O serviço público é bem deficitário nesse quesito do acesso dos estudantes à inclusão. (PROFESSOR ACLTA 2, questionário respondido em 22 jul. 2020).

A União de todos para o desenvolvimento da educação inclusiva eficiente e de qualidade. Um olhar verdadeiro para essa tão falada educação inclusiva para que todos tenham acessibilidade ao ensino aprendizagem sem segregação. (PROFESSOR ACLTA, questionário respondido em 22 jul. 2020).

A família não saber lidar com a inclusão. (PROFESSOR ACLTA, questionário respondido em 23 jul. 2020).

Ausência da família. (PROFESSOR ACLTA 5, questionário respondido em 4 ago. 2020).

Quando indagados sobre os desafios vivenciados na implementação do AEE, as respostas dos profissionais foram bem diversificadas, perpassando pela falta de livros adaptados ou acessíveis aos alunos com deficiência; pelos déficits de acessibilidade do serviço público; pela falta de cooperação entre profissionais, família e órgãos públicos; além de falta de perspectiva inclusiva, gerando a exclusão ou o atendimento inadequado aos alunos com deficiência.

Os desafios para implementar uma educação inclusiva são vários, como temos visto até agora. Entretanto, a Educação Especial segue avançando rumo à melhoria da sua qualidade. A forma de oferecer essa Educação Especial aos estudantes com deficiência é o AEE. O AEE, conforme já foi explicitado ao longo deste trabalho, engloba vários tipos de atendimento: Sala de Recursos, Intérprete de Libras, Instrutor de Libras, Guia-Intérprete, mas o AEE que tem provocado um movimento nas escolas, nas famílias e até na esfera jurídica é o serviço de AEE - professor de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas.

Um outro questionamento foi acerca da avaliação que os gestores escolares fazem dos serviços de AEE oferecidos pela SEE/MG e implementados nas escolas estaduais, sendo os serviços apontados como: bom, muito bom e excelente. O Gestor escolar 4 avaliou como bom, mas deu a seguinte contribuição:

Bom. Mas, ainda, há muita coisa a ser melhorada, principalmente quando se refere à Sala de Recursos e à abertura da Educação Especial em todos os setores, (principalmente com relação ao professor de apoio que tem um trabalho muito mais efetivo e eficaz do que em uma sala de recursos) para todos os alunos que realmente precisam. Pois a meu ver, ela ainda está muito longe de atender realmente como deveria todas as crianças que necessitam de atendimentos educacionais especializados. Crianças essas, que atualmente tem aumentado bastante, mas nenhuma tem direito a esse acesso por completo na Educação Especial devido às limitações que a normatiza. GESTOR ESCOLAR 4, questionário respondido em 23 jul. 2020).

Ao observar a fala do Gestor Escolar 4, verifica-se que ele não está satisfeito com o desenvolvimento dos serviços e tampouco com as normas colocadas pelo

sistema que, de certa forma, impede que os estudantes que precisam de AEE recebam esse atendimento por não se enquadrarem no perfil estabelecido. Percebe-se, nessa fala do Gestor Escolar 4, que ele não concorda com a legislação vigente por contrariar a visão que a escola tem do que o aluno com deficiência precisa dentro do que é oferecido pela Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Ele ainda compara o serviço de AEE Sala de Recurso com o ACLTA, declarando que o ACLTA é mais eficaz do que a Sala de Recurso. Esse parecer pode refletir na importância que as famílias dão ao atendimento em Sala de Recursos.

Posto isso, na próxima seção é realizada uma análise dos dados da pesquisa de campo para uma visão deste serviço de AEE pelos gestores escolares, professores de apoio e gestor do SAI.

### **3.3.4 A importância do professor ACLTA no desenvolvimento do AEE**

Nesta seção, são analisados os dados coletados através da aplicação de questionário de pesquisa aos agentes educacionais envolvidos com a implementação do AEE nas escolas do ensino regular. São eles: Analista Educacional do SAI da SRE/Paracatu, gestores escolares das duas escolas pesquisadas; e professores de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA) com o objetivo de compreender a atuação do professor ACLTA na implementação do AEE na SRE/Paracatu.

De acordo com a analista do Serviço de Apoio à Inclusão, a SRE/Paracatu oferece atualmente os seguintes serviços: “Salas de Recursos Multifuncionais, professor ACLTA, Intérprete de Libras e Instrutor de Libras” (ANE, questionário respondido em 27 jul. 2020).

Ainda de acordo com a Analista do SAI, os serviços de AEE são operacionalizados através do Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade). Nesse sistema, são registrados todos os dados dos alunos da rede estadual de ensino mineira, bem como as solicitações de serviços de AEE e aprovações pela equipe SAI.

Quando questionada se existe algum serviço de AEE que se destaca, a analista do SAI respondeu que o

professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas é o serviço mais requisitado e com maior número de

atendimentos, seja o atendimento deferido de acordo com a legislação vigente ou por meio de ordem judicial. (ANE, 2020, questionário respondido em 27 jul. 2020).

Conforme orientações da Resolução SEE nº 4.256/2020, o professor ACLTA é indicado para alunos que apresentam TEA, entretanto em alguns casos a família não aceita as negativas de aprovação do professor ACLTA e recorre ao Ministério Público ou à Promotoria de Justiça, respaldados pelo anseio de a escola ter um profissional que esteja exclusivamente disponível para apoiar o aluno em suas dificuldades, ou aos médicos, que inserem nos seus relatórios a recomendação de que o aluno receba atendimento individualizado por profissional especializado (MINAS GERAIS, 2020).

Na abordagem sobre as principais dificuldades encontradas na implementação do AEE nas escolas estaduais, foram citados:

legislação que não prioriza o perfil do profissional, Falta de estudo dos profissionais AEE, demais profissionais da escola não se comprometem com o AEE, a família que não valoriza o serviço Sala de Recursos, não zelando pela frequência do aluno, ou muitas vezes dispensando o serviço ofertado, professor ACLTA visto como babá ou o único responsável pela aprendizagem do aluno pela própria escola e família, falta de comprometimento com a aprendizagem dos alunos, alunos que deveriam estar em uma escola especial e não na escola regular. (ANE, questionário respondido em 27 jul. 2020).

A função do professor ACLTA é importante para o processo, mas ele não pode trabalhar e assumir sozinho a responsabilidade pela aprendizagem do aluno com deficiência ou TEA. Pelo contrário, deve ser um trabalho coletivo de parceria entre professores de AEE e professores regentes do ensino regular. A Resolução SEE nº 4.256/2020 diz que:

Art. 9º - Os professores do Atendimento Educacional Especializado incumbir-se-ão de:

I - Eliminar, em colaboração com o regente, as barreiras que podem obstruir a participação plena do estudante com deficiência nas atividades escolares em igualdade de condições com os demais estudantes; II - Trabalhar em colaboração com o regente de turma e regente de aula para planejamento dos recursos de acessibilidade dos estudantes com base no planejamento de aula dos regentes; III - Atuar na escola como multiplicador do conhecimento acerca de metodologias de ensino da Educação Especial, tecnologias assistivas e comunicação alternativa; IV - Zelar pela aprendizagem dos estudantes públicos da educação especial; V - Participar de reuniões

e capacitações promovidas pela Secretaria de Estado de Educação, sempre que convocados; VI - Registrar todas as adaptações realizadas para o estudante. (MINAS GERAIS, 2020, p. 2).

Esse trabalho coletivo precisa ser acompanhado e orientado pelos gestores pedagógicos da escola, que são o elo entre professores especializados, professores regentes de turma e regentes de aula do ensino regular. Dentre as ações coletivas que devem ser realizadas pelos profissionais da escola na implementação do AEE, destaca-se a necessidade de elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) dos alunos-público da Educação Especial. Ao serem questionados sobre como a participação dos professores da escola nessa elaboração do PDI acontece, os gestores prestaram as seguintes informações:

São participativos. (GESTOR ESCOLAR 1, questionário respondido em 22 jul. 2020).

A grande maioria dos nossos professores participam em conjunto para a elaboração do PDI, mas ainda encontramos alguma resistência, de pouquíssimos professores, quanto à elaboração do PDI. (GESTOR ESCOLAR 2, questionário respondido em 22 jul. 2020).

Agente principal, pois ele é quem conhece o aluno. (GESTOR ESCOLAR 3, questionário respondido em 22 jul. 2020).

Os professores sempre trabalham em equipe procurando cada um fazer o seu papel da melhor forma possível, na elaboração do PDI não é diferente, todos que estão envolvidos dão a sua contribuição efetiva na construção do mesmo. (GESTOR ESCOLAR 4, questionário respondido em 23 jul. 2020).

Diante das respostas, os gestores apontam que a maioria dos professores da escola participam do processo de elaboração do PDI dos alunos com deficiência ou TEA. A esse respeito, vejo-me obrigada a posicionar como integrante da equipe do SAI, pois infelizmente essa é uma realidade que não conseguimos visualizar na prática. O que é percebido, ao contrário, é que o PDI se trata de um documento frio, falta vida, é feito para cumprir um protocolo do sistema educacional e, na maioria das vezes, é feito por apenas um profissional. Essa situação precisa ser alterada o mais rápido possível para que o AEE funcione como o esperado e, para isso, é necessário que haja o acompanhamento das ações dos profissionais do AEE pela Gestão da escola e também o monitoramento pela equipe SAI. Diante do que tenho estudado até

aqui, é de suma importância o trabalho coletivo e a construção de um PDI que seja realmente um planejamento que alcance as necessidades educativas do aluno. Conforme Miranda (2017, p. 59), “é neste contexto que o PDI se faz necessário, pois neste documento a escola reconhece as diferenças de cada aluno e pontua suas necessidades, indicando as ações que irão fazer parte do Pae no atendimento em Sala de Recursos”. Assim, percebo que, além de ser um documento individualizado, o PDI deve ser construído de forma coletiva com a participação de todos os envolvidos no processo de escolarização do aluno.

Quanto à atuação dos professores de apoio na escola, os gestores se posicionaram favoráveis à postura profissional e ao trabalho que estão realizando atualmente:

Tem uma ótima atuação, dentro das possibilidades ofertadas pela escola. (GESTOR ESCOLAR 1, questionário respondido em 22 jul. 2020).

De acordo com as possibilidades da escola a atuação dos professores de apoio é considerada satisfatória. (GESTOR ESCOLAR 2, questionário respondido em 22 jul. 2020).

Excelentes profissionais, responsáveis e comprometidos com o trabalho. (GESTOR ESCOLAR 3, questionário respondido em 22 jul. 2020).

São professores muito bem preparados e que procuram dar o melhor aos alunos que acompanham. (GESTOR ESCOLAR 4, questionário respondido em 23 jul. 2020).

Apesar de declararem que os professores estão bem preparados e que são engajados no trabalho de ACLTA, quando questionados sobre o que precisa ser aperfeiçoado em relação ao trabalho do SAI, os gestores escolares dizem ser necessário “maior participação na formação continuada dos profissionais e a realização de mais formação continuada para os profissionais do AEE” (Questionário do Gestor Escolar, 2020, pergunta 12). Diante dessa solicitação, subentende-se que ainda há lacunas na formação dos profissionais atuantes no AEE. De fato, a formação continuada em serviço é imprescindível, porém não pode ser pensada somente externamente. A formação continuada precisa acontecer diariamente entre os profissionais da escola através da socialização de experiências, da pesquisa, dos estudos de caso, entre outros. Para Mantoan (2003),

se, de um lado, é preciso continuar investindo maciçamente na direção da formação de profissionais qualificados, de outro, não se pode descuidar da realização dessa formação e deve-se estar atento ao modo pelo qual os professores aprendem, para se profissionalizar e para aperfeiçoar seus conhecimentos pedagógicos, e também a como reagem às novidades, aos novos possíveis educacionais. No caso de uma formação inicial e continuada direcionada à inclusão escolar, estamos diante de uma proposta de trabalho que não se encaixa em uma especialização, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos. Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis. Como já nos referimos anteriormente, a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional. (MANTOAN, 2003, p. 43).

Concordo com a autora quando diz que é preciso mudar as propostas de formação dos profissionais tanto na formação acadêmica quanto na formação em serviço. Dando continuidade à análise da pesquisa e por ser um serviço de AEE muito solicitado entre as escolas da regional de Paracatu, foi indagado aos gestores qual seria o impacto da atuação do professor ACLTA na escola. A esse respeito, três deles responderam que houve “melhoria da aprendizagem dos alunos com transtornos e/ou deficiência” e um deles respondeu que se percebe “melhoria na socialização dos alunos com transtornos e/ou deficiência e os demais alunos” (Questionário do Gestor Escolar, 2020, questão 13).

Observa-se, mediante os relatos da pesquisa de campo, que o serviço do professor ACLTA é muito bem aceito nas escolas, pois sua presença em sala de aula traz um pouco mais de tranquilidade para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA e outras deficiências.

De acordo com a Resolução SEE nº 4.256/2020:

Art. 27 - O Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistiva (ACLTA) tem a função de apoiar o processo pedagógico de escolarização do estudante com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculado na escola comum, sendo autorizado 1 (um) professor para até 3 (três) estudantes matriculados no mesmo ano de escolaridade e frequentes na mesma turma. (Minas Gerais, 2020, p. 5).

Um desafio que se apresenta nas escolas da circunscrição da SRE/Paracatu de acordo com relato da Analista Educacional do SAI é justamente quando o professor ACLTA não consegue atuar conforme orientação da legislação, sendo confundido como um cuidador do estudante, o que o impede de realizar o apoio pedagógico à escolarização do estudante.

Os profissionais que atuam nas duas escolas pesquisadas têm a formação teórica desejável e buscam no dia a dia se aprimorar diante dos desafios enfrentados. No entanto, quando questionada se os aspectos pedagógicos atendem aos princípios da inclusão nas escolas da SRE/Paracatu, a analista do SAI considera que atende de forma parcial e acrescenta que: “a inclusão depende muito mais que cursos e diplomas, depende de estudo, pesquisa, dedicação e perfil adequado. Algumas vezes esbarramos em pessoas qualificadas, mas sem o perfil adequado para a função” (ANE, questionário respondido em 27 jul. 2020). Ressaltando mais uma vez a necessidade de formação continuada e reflexão constante para atuação eficiente.

A questão da formação continuada é ressaltada na fala do Gestor Escolar 2, que considera como desafio a falta de capacitação para a melhoria da qualidade da atuação do professor ACLTA. Ainda são vistos como desafios a falta de recursos pedagógicos, a adequação dos ambientes físicos das escolas, além de limitações apresentadas na legislação da Educação Especial. Na trajetória de acompanhamento da operacionalização do AEE no que se refere à autorização do Professor de Apoio, um ponto bastante questionado e que exige esclarecimentos frequentes pela equipe do SAI é o para quem é autorizado o professor ACLTA, conforme o parágrafo 3º do artigo 27 da Resolução SEE nº 4.256/2020:

§3º A autorização do Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA) se justifica quando o estudante apresentar necessidades de suporte na comunicação alternativa, aumentativa ou no uso de recursos de tecnologias assistivas. (MINAS GERAIS, 2020, p. 5).

Esta dificuldade se torna clara quando alguns médicos recomendam em seus relatórios ou laudos o acompanhamento pedagógico individualizado para o estudante que apresenta deficiências e/ou transtornos que divergem do recomendado pela legislação vigente, como: Dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), Epilepsia, entre outros. Esse fato gera insatisfações tanto na

equipe escolar quanto nas famílias que, por vezes, levam a causa à justiça e mesmo assim têm a negativa por estar incoerente com a legislação.

Os desafios para a implementação do AEE na perspectiva da educação inclusiva são inúmeros e, com o propósito de amenizá-los e saná-los, apresenta-se no próximo capítulo um Plano de Ação Educacional (PAE) que propõe ações para contribuir para a melhoria do AEE na SRE/Paracatu.

#### **4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE)**

O presente Plano de Ação Educacional (PAE) tem como objetivo propor ações que proporcionem a melhoria nos serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecidos nas escolas da rede estadual de ensino que integram a circunscrição da Superintendência Regional de Ensino de Paracatu (SRE/Paracatu) e coordenados pelo Serviço de Apoio à Inclusão (SAI).

Ao longo do trabalho, buscou-se responder à questão de pesquisa: qual a importância da atuação do professor de apoio na implementação do AEE na SRE/Paracatu? Todo o trabalho baseou-se no objetivo geral: compreender a atuação do professor ACLTA na implementação do AEE na SRE/Paracatu, o qual se desdobra em três objetivos específicos:

- a) Descrever a atuação do professor ACLTA no AEE da SRE/Paracatu;
- b) Analisar a função do professor ACLTA frente ao desafio de uma Educação Especial Inclusiva no AEE da SRE/Paracatu;
- c) Propor meios para aperfeiçoar a atuação do professor ACLTA na rede estadual de ensino da SRE/Paracatu.

Para tanto, foram realizados estudos nas legislações e em documentos correlatos à Educação Especial na perspectiva inclusiva, publicados ao longo da história na dimensão estadual, nacional e internacional. O Capítulo 1 apresenta a proposta deste trabalho de pesquisa, presta informações gerais sobre a autora e como este foi organizado. No Capítulo 2, foi realizado um estudo dos marcos legais da inclusão, iniciando pelos documentos produzidos na esfera nacional brasileira e na esfera internacional, perpassando pelas produções realizadas no estado de Minas Gerais com foco nas ações realizadas a partir da publicação do Guia de Orientação da Educação Especial em Minas Gerais, com um olhar especial sobre o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), culminando na Resolução SEE nº 4.256, publicada em janeiro de 2020, que a partir de então passa a ser o principal documento orientador da operacionalização do AEE no estado. Ainda no Capítulo 2, foram descritos os principais desafios enfrentados pelas escolas estaduais e pela equipe do SAI na execução do AEE.

No Capítulo 3, foram explicitados os procedimentos para implementação do AEE e o percurso metodológico da pesquisa, que envolveu a Analista Educacional responsável pelo SAI da SRE/Paracatu e duas escolas da rede estadual do município

de Paracatu, que contou com a participação dos gestores administrativos e pedagógicos da escola e dos professores de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologia Assistiva (ACLTA). A pesquisa abordou desde a formação profissional dos agentes pesquisados, as formas de atuação, a importância da atuação do professor ACLTA, as expectativas em relação ao AEE no futuro até os desafios e dificuldades encontrados no cotidiano do AEE.

No intuito de sanar as dificuldades verificadas neste trabalho de pesquisa no (AEE), principalmente na atuação do Professor (ACLTA), propõe-se um Plano de Ação Educacional (PAE) a ser implementado na Superintendência Regional de Ensino de Paracatu sob a coordenação do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) envolvendo todas as escolas que contam com o professor ACLTA em seu quadro de funcionários. Um Plano de Ação Educacional é um documento utilizado para fazer um planejamento do que é necessário para sanar dificuldades e gerar melhorias em situações que interferem no bom andamento de uma ação.

A organização do PAE baseia-se na ferramenta 5W2H. Esta ferramenta é muito utilizada para a elaboração de planos de ações que pretendem trazer modificações e implantar ações em uma realidade prática. De acordo com Marcelo Nakagawa [2014], a sigla 5W2H tem a seguinte definição:

O que (What) deve ser feito?  
Por que (Why) deve ser implementado?  
Quem (Who) é o responsável pela ação?  
Onde (Where) deve ser executado?  
Quando (When) deve ser implementado?  
Como (How) deve ser conduzido?  
Quanto (How much) vai custar a implementação? (NAKAGAWA, [2014], p. 1).

Pela sua praticidade e simplicidade, a ferramenta 5W2H se encaixa na proposta que se pretende apresentar para aperfeiçoar a atuação do professor ACLTA nas escolas estaduais da circunscrição da SRE/Paracatu, considerando-se que um dos objetivos do trabalho é propor meios para aperfeiçoar a atuação do professor ACLTA na rede estadual de ensino da SRE/Paracatu.

Para isso, foi organizado um esboço do que se pretende com este PAE, subdividido em 4 partes, relacionados no Quadro 7:

Quadro 7 - Esboço do PAE

Eixos de análise	Informações coletadas	Ações propostas
4.1 Perfil de formação e experiência profissional dos agentes educacionais pesquisados	Há uma necessidade por formação continuada tanto da parte dos profissionais da escola quanto pelo profissional do SAI/SRE.	4.1.1. Promover eventos formativos envolvendo as escolas e a SRE/Paracatu para estudo, socialização de boas práticas e desenvolvimento de oficinas pedagógicas com a construção de materiais pedagógicos adaptados.
4.2 A importância do conhecimento, recursos tecnológicos e trabalho coletivo na inclusão	Os agentes educacionais da escola e da SRE necessitam conhecer mais os documentos, legislações e literaturas referentes à inclusão.	4.2.1. Organizar uma coletânea ou glossário de materiais informativos sobre a inclusão e sobre o trabalho com o AEE nas escolas do ensino regular, através da criação de um <i>Drive</i> compartilhado com todos os profissionais envolvidos com a inclusão, utilizando-se o <i>e-mail</i> institucional disponibilizado pela SEE/MG.
4.3 Vencendo os Desafios na realização da Inclusão	Os desafios são vários: <ul style="list-style-type: none"> <li>● Falta de Recursos e materiais adequados;</li> <li>● Ausência do Trabalho colaborativo;</li> <li>● Pouca participação da família.</li> </ul>	4.3.1. Fazer uma coleta de informações das escolas verificando que recursos estão faltando e quais as possibilidades de aquisição destes recursos por meio da SEE/MG e do MEC. 4.3.2. Promover ações que mobilizem o trabalho colaborativo entre professores do ensino regular e professores especializados. 4.3.3. Promover ações de conscientização das famílias dos alunos com deficiência.
4.4 A atuação do professor ACLTA na prática do AEE	O profissional é bastante requisitado pela escola e pela família, inclusive através de judicialização, mas nem sempre sua atuação acontece conforme o esperado.	4.4.1. Criar uma rede de comunicação entre os professores de apoio de toda a circunscrição da SRE/Paracatu, para socialização de experiências entre os pares.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A SRE/Paracatu é composta atualmente por 5 municípios jurisdicionados, que totalizam 36 escolas estaduais. A sede da SRE está localizada no município de Paracatu, que totaliza 15 escolas. As demais escolas estão no município de Guarda-Mor, que conta com 1 escola e está a 75 km de Paracatu; Brasilândia de Minas, que conta com 3 escolas estaduais e está a 180 km de Paracatu; João Pinheiro, que conta

com 12 escolas estaduais e está a 100 km de Paracatu; e o município de Vazante, que conta com 5 escolas estaduais e está a 120 km de Paracatu. Devido à distância e ao número de escolas, é costume organizar eventos de formação, reuniões e/ou encontros, dividindo-se a SRE em 3 (três) polos, sendo: Polo 1 em Paracatu; Polo 2 em João Pinheiro, reunindo as escolas de Brasilândia de Minas e João Pinheiro; e Polo 3 em Vazante, reunindo as escolas de Vazante e Guarda Mor. As informações estão mais bem detalhadas no Quadro 8:

Quadro 8 - Organização de capacitações na SRE/Paracatu

(continua)

Polo	Municípios	Número de escolas	Nome das escolas
Polo 1 - Paracatu	Paracatu	15 escolas	CESEC - Cândida Pimentel Ulhoa
			EE Affonso Roquette
			EE Afonso Arinos
			EE Altina Guimarães
			EE Antônio Carlos
			EE da Fazenda Riacho Lafersa
			EE Delano Brochado Adjuto
			EE Dom Serafim Gomes Jardim
			EE Dr. Sérgio Ulhoa
			EE Júlia Camargos
			EE Neusa Pimentel Barbosa
			EE Olindina Loureiro
			EE Professor Josino Neiva
			EE Temístocles Rocha

Quadro 8 - Organização de capacitações na SRE/Paracatu

(conclusão)

Polo	Municípios	Número de escolas	Nome das escolas
Polo 2 - João Pinheiro	Brasilândia de Minas	3 escolas	EE Alminda Alves da Silva
			EE Cyro Góes
			EE Dr. José Pacheco Pimenta
	João Pinheiro	12 escolas	EE Arminda Maria da Costa
			EE Capitão Speridião
			EE João Guimarães Rosa
			EE José Romero da Silveira
			EE Maria Gonçalves Azevedo
			EE Maria José de Paula
			EE Presidente Olegário
			EE Professora Orinda Saraiva Simões
			EE Quintino Vargas
			EE Sebastião Simão de Melo
			EE Tancredo de Almeida Neves
			EE Teotônio Brandão Vilela
Polo 3 - Vazante	Guarda-Mor	1 escola	EE Dr. Antônio Ribeiro
	Vazante	5 escolas	EE Carolina Silva
			EE Deputado Cândido Ulhoa
			EE Dona Mariana Sólis Rosa
			EE Pedro Pereira Guimarães
			EE Presidente Juscelino K. Oliveira

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Como se observa no Quadro 8, os polos para realização de eventos, reuniões e encontros pedagógicos são organizados de forma a minimizar as distâncias entre os municípios e os recursos necessários para deslocamento e hospedagem dos

profissionais da escola e da SRE. Assim, o Polo 1 atende a um total de 15 escolas do município de Paracatu, não necessitando de deslocamento de profissionais; o Polo 2 atende também a 15 escolas e deslocam os profissionais das 3 escolas de Brasilândia de Minas, os profissionais de escolas dos distritos de João Pinheiro e os profissionais da SRE/Paracatu para o município de João Pinheiro; e o Polo 3 atende a 6 escolas e necessita do deslocamento apenas dos profissionais da única escola estadual do município de Guarda-Mor e dos profissionais da SRE para o município de Vazante.

#### 4.1 PERFIL DE FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DOS AGENTES EDUCACIONAIS PESQUISADOS

Como visto nos dados da pesquisa, apesar de ter a formação acadêmica composta por graduação e pós-graduação, detectou-se a necessidade de implementação de formação continuada em serviço com vistas a aprimorar e capacitar os servidores para o melhor desempenho de suas atribuições.

##### **4.1.1 Promoção de eventos formativos envolvendo a escola e a SRE/Paracatu para estudos referentes à inclusão e ao AEE**

Diante da evidente necessidade de formação continuada percebida nos monitoramentos do AEE por parte da equipe SAI e ainda explicitadas nas contribuições dos agentes pesquisados nas escolas e na SRE quando responderam aos questionários aplicados, serão realizados eventos mensais para estudo, debate, compartilhamento de ideias, entre outros.

O ano letivo de 2021 está previsto para se iniciar no mês de março, portanto as ações do presente Plano de Ação também se realizarão a partir desse mês. Pretende-se realizar primeiramente 5 eventos formativos virtuais nos meses de março, abril, maio, junho e agosto, com uma temática diferente a cada mês e com duração de aproximadamente 3 (três) horas, objetivando trabalhar com o maior número de temas possíveis no decorrer do ano. Além disso, no mês de setembro de 2021 pretende-se realizar um Congresso Regional de Inclusão de forma presencial para discutir a inclusão e o AEE de forma mais abrangente.

O Quadro 9 apresenta as ações propostas do evento Formativo 1, segundo a ferramenta 5W2H:

Quadro 9 - Evento formativo 1

5W2H	Ações propostas
What – O que será feito?	Formação em educação inclusiva e construção do PDI.
Why – Por que será feito?	Para atender à demanda de formação continuada diagnosticada na pesquisa de campo.
Where – Onde será feito?	Virtualmente, através de videoconferência do <i>Google Meet</i> .
When – Quando será feito?	Março/2021.
Who – Por quem será feito?	Direcionado pela Equipe SAI da SRE/Paracatu com a participação dos profissionais do AEE e especialistas da educação.
How – Como será feito?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Palestra sobre a importância da inclusão e legislações da inclusão em Minas Gerais;</li> <li>- Oficina pedagógico-prática de construção do PDI.</li> </ul>
How Much – Quanto custará?	Serão utilizados recursos da própria SRE e das escolas estaduais.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A ação proposta no evento formativo 1 tem como objetivo trabalhar a questão da inclusão de forma geral, perpassando pelas principais legislações vigentes no estado de Minas Gerais e ainda trabalhar a construção do PDI, conforme orientado na Resolução SEE nº 4.256/2020.

O Quadro 10 apresenta as ações propostas do evento formativo 2, segundo a ferramenta 5W2H:

Quadro 10 - Evento formativo 2

5W2H	Ações propostas
What – O que será feito?	Esclarecimentos sobre o autismo e maneiras de incluir os alunos no cotidiano escolar, com o tema: As várias faces do autismo e inclusão do aluno na educação regular, tendo em vista que a maioria dos alunos que demandam professor ACLTA tem diagnóstico de TEA.
Why – Por que será feito?	Para atender à demanda de formação continuada diagnosticada na pesquisa de campo.
Where – Onde será feito?	Virtualmente, através de videoconferência do <i>Google Meet</i> .
When – Quando será feito?	Abril/2021.
Who – Por quem será feito?	Direcionado pela Equipe SAI da SRE/Paracatu com a participação dos profissionais ACLTA e especialistas da educação.
How – Como será feito?	Estudos de casos que levem aos participantes a vivenciar situações semelhantes às que ocorrem na escola, apresentação em <i>Power Point</i> , vídeos etc.
How Much – Quanto custará?	Serão utilizados recursos da própria SRE e das escolas estaduais.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A proposta apresentada no evento formativo 2 propõe uma formação continuada para os profissionais do AEE com foco no TEA, uma vez que há a incidência de vários alunos do AEE que apresentam esse diagnóstico. Pretende-se trabalhar com a estratégia dos estudos de caso, pois oportuniza aos participantes vivenciar situações semelhantes às que ocorrem na escola.

O Quadro 11 apresenta as ações propostas do evento formativo 3, segundo a ferramenta 5W2H:

Quadro 11 - Evento formativo 3

5W2H	Ações propostas
What – O que será feito?	Oficina pedagógico-prática sobre: Adaptação curricular e Avaliação do aluno com deficiência.
Why – Por que será feito?	Para atender à demanda de formação continuada diagnosticada na pesquisa de campo e dirimir dúvidas sobre a adaptação curricular e avaliação do aluno com deficiência.
Where – Onde será feito?	Virtualmente, através de videoconferência do <i>Google Meet</i> .
When – Quando será feito?	Maio/2021.
Who – Por quem será feito?	Direcionado pela Equipe SAI da SRE/Paracatu com a participação dos profissionais do AEE, representantes dos professores do ensino regular e especialistas da educação.
How – Como será feito?	Aula teórico-explicativa com o uso de apresentação em <i>Power Point</i> , vídeos etc. Oficina teórico-prática.
How Much – Quanto custará?	Serão utilizados recursos da própria SRE e das escolas estaduais.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

No Evento formativo 4, o foco de trabalho é a adaptação curricular e avaliação do aluno com deficiência ou TEA no ensino regular, demanda que foi observada nos dados da pesquisa de campo. Esse trabalho englobará os profissionais do AEE, profissionais do ensino regular e Especialistas em Educação Básica.

O Quadro 12 apresenta as ações propostas do evento formativo 4, segundo a ferramenta 5W2H:

Quadro 12 - Evento formativo 4

5W2H	Ações propostas
What – O que será feito?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Minicurso com o tema: “Aluno surdo: os desafios de se trabalhar com Libras no ensino regular”</li> <li>- Socialização de ideias e boas práticas na área da surdez, uma vez que o aluno surdo não é atendido apenas pelo Intérprete e Professor de Sala de Recursos, mas por todo o corpo docente da escola.</li> </ul>
Why – Por que será feito?	Para atender à demanda de formação continuada diagnosticada na pesquisa de campo.
Where – Onde será feito?	Virtualmente, através de videoconferência do <i>Google Meet</i> .
When – Quando será feito?	Junho/2021.
Who – Por quem será feito?	Direcionado pela Equipe SAI da SRE/Paracatu com a participação dos profissionais do AEE, representantes dos professores do ensino regular e especialistas da educação.
How – Como será feito?	Aula teórico-explicativa com o uso de apresentação em <i>Power Point</i> , vídeos etc.
How Much – Quanto custará?	Serão utilizados recursos da própria SRE e das escolas estaduais. Para essa aula, será convidada uma professora da rede que é especialista em surdez e parceira (voluntária) da SRE/Paracatu em eventos relativos à surdez.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Conforme proposto no Quadro 12, no evento formativo 4 as ações são específicas para a área da surdez. A proposta de trabalho é a realização de um encontro pedagógico no qual serão prestados esclarecimentos sobre a surdez e a importância do trabalho especializado com os alunos surdos no ensino regular.

O Quadro 13 apresenta as ações propostas do evento formativo 5, segundo a ferramenta 5W2H:

Quadro 13 - Evento formativo 5

5W2H	Ações propostas
What – O que será feito?	Palestra com o tema: “A Importância da Sala de Recursos no desenvolvimento da aprendizagem do aluno com deficiência”. Oficina para a construção de materiais pedagógicos para Sala de Recursos; Socialização de boas práticas.
Why – Por que será feito?	Para atender à demanda de formação continuada diagnosticada na pesquisa de campo.
Where – Onde será feito?	Virtualmente, através de videoconferência do <i>Google Meet</i> .
When – Quando será feito?	Agosto/2021.
Who – Por quem será feito?	Direcionado pela Equipe SAI da SRE/Paracatu com a participação dos profissionais do AEE, representantes dos professores do ensino regular, especialistas da educação e participação especial de uma professora do município de João Pinheiro que tem se destacado no trabalho com Sala de Recursos e construção de materiais adaptados.
How – Como será feito?	Aula teórico-explicativa com o uso de apresentação em <i>Power Point</i> , vídeos etc. Oficina para construção de materiais para Sala de Recursos.
How Much – Quanto custará?	Serão utilizados recursos da própria SRE e das escolas estaduais. Para essa aula, será convidada uma professora da rede que tem se destacado no trabalho com a Sala de Recursos.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A Sala de Recursos é uma importante e abrangente estratégia de AEE. Este serviço possibilita o atendimento aos alunos com as diversas deficiências e/ou transtornos. Assim, o evento formativo 5 intenciona promover um momento de aprendizagem e socialização de experiências entre os profissionais que atuam nas Salas de Recursos, com foco na construção de materiais pedagógicos alternativos.

O Quadro 14 apresenta as ações propostas no Congresso Regional, segundo a ferramenta 5W2H:

Quadro 14 - Congresso Regional - Desafios da Inclusão em Tempos de Tecnologia

5W2H	Ações propostas
What – O que será feito?	Congresso Regional - Desafios da Inclusão em Tempos de tecnologia.
Why – Por que será feito?	Para atender à demanda de formação continuada diagnosticada na pesquisa de campo.
Where – Onde será feito?	Presencial em três polos: Paracatu, Vazante e João Pinheiro (Caso ainda perdure a pandemia, será realizado de forma virtual).
When – Quando será feito?	Setembro/2021.
Who – Por quem será feito?	Direcionado pela Equipe SAI da SRE/Paracatu com a participação dos profissionais do AEE, representantes dos professores do ensino regular e especialistas da educação, diretores, inspetores escolares e analistas educacionais da Divisão de Equipe Pedagógica.
How – Como será feito?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mesa de debate</li> <li>- Socialização de experiências</li> <li>- Mostra de trabalhos</li> <li>- Apresentações artísticas de alunos</li> <li>- Palestra (psicólogo/parceiro)</li> </ul>
How Much – Quanto custará?	Serão utilizados recursos da própria SRE para custear as passagens dos participantes do município de Brasilândia de Minas, que se deslocarão para o município de João Pinheiro; dos participantes do município de Guarda-Mor, que se deslocarão para o município de Vazante; e um carro oficial para o deslocamento da equipe do SAI e palestrante até os municípios de João Pinheiro e Vazante.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O objetivo da realização do Congresso Regional é consolidar as ações realizadas ao longo da realização dos encontros virtuais e trazer visibilidade para as ações da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva na circunscrição da SRE/Paracatu.

#### 4.2 A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO, RECURSOS TECNOLÓGICOS E TRABALHO COLETIVO NA INCLUSÃO

Para o bom desempenho de qualquer ação, é importante o conhecimento sobre ela. Na inclusão não é diferente. Esse tema ainda provoca inquietação nas equipes escolares e a chegada de estudantes com deficiência nas escolas do ensino regular

provoca diferentes sentimentos nas equipes, desde o sentimento de resistência até o de impotência e falta de capacidade para lidar com a inclusão.

#### 4.2.1 Criação de uma coletânea de materiais sobre a inclusão

Na pesquisa de campo, foi observado que os profissionais necessitam de apoio no que se refere ao conhecimento das legislações e teorias referentes à inclusão. Assim, pretende-se organizar uma coletânea de materiais informativos sobre a inclusão e sobre o trabalho com o AEE nas escolas do ensino regular, através da criação de um *Drive* compartilhado com todos os profissionais envolvidos com a inclusão, utilizando-se o *e-mail* institucional<sup>6</sup> disponibilizado pela SEE/MG.

Esse *Drive* deve ser subdividido em pastas de acordo como o assunto, ou seja, Legislação, Sala de Recursos, Tipos de Deficiência, Ensino Colaborativo etc.

O Quadro 15 apresenta as ações propostas relativas ao *Drive* compartilhado, segundo a ferramenta 5W2H:

Quadro 15 - Criação de *Drive* compartilhado AEE

(continua)

5W2H	Ações propostas
What – O que será feito?	Criação de <i>Drive</i> compartilhado com todos os servidores envolvidos com a inclusão para a disponibilização de documentos, publicações, vídeos e outros, relativos à inclusão e ao AEE.
Why – Por que será feito?	Para atender à demanda de formação continuada diagnosticada na pesquisa de campo e divulgar materiais relativos à inclusão e ao AEE.
Where – Onde será feito?	No <i>e-mail</i> institucional do SAI <sup>7</sup> /SRE/Paracatu.
When – Quando será feito?	A partir do mês de março de 2021.
Who – Por quem será feito?	Pelas analistas da equipe SAI apoiadas pelo Núcleo de Tecnologia Educacional <sup>8</sup> (NTE).

<sup>6</sup> Em parceria com a *Google*, a SEE/MG disponibiliza um *e-mail* institucional com o domínio “@educacao.mg.gov.br” a todos os servidores efetivos ou designados das SRE e escolas estaduais.

<sup>7</sup> A equipe do SAI da SRE/Paracatu possui um *e-mail* institucional específico para tratar de assuntos relativos à inclusão, a saber: sre.paracatu.sai@educacao.mg.gov.br.

<sup>8</sup> Cada SRE conta com um Núcleo de Tecnologia Educacional que é responsável pela organização e disseminação das ações que envolvem as tecnologias e orienta sua correta utilização pelos servidores da SRE e das escolas.

Quadro 15 - Criação de *Drive* compartilhado AEE

(conclusão)

5W2H	Ações propostas
How – Como será feito?	Criação de <i>Drive</i> para a inclusão. Alimentação do <i>Drive</i> com os materiais pertinentes à inclusão: resoluções, decretos, cartilhas, <i>E-books</i> , Guias etc. Compartilhamento do <i>Drive</i> com os servidores. Divulgação do <i>Drive</i> e envio de dicas e instruções de acesso.
How Much – Quanto custará?	Esta ação não terá custos financeiros. Serão utilizados recursos tecnológicos disponibilizados pela SEE e pelo MEC.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A proposta da criação do *Drive* Compartilhado AEE possibilita o acesso dos profissionais do AEE e dos especialistas da educação a materiais importantes para o melhor desenvolvimento do AEE na escola do ensino regular, de forma organizada e sem custos financeiros, uma vez que a ferramenta já está disponível por meio de parceria da SEE/MG com a *Google*.

#### 4.3 VENCENDO OS DESAFIOS NA REALIZAÇÃO DA INCLUSÃO

Na operacionalização da pesquisa de campo, os agentes pesquisados listaram alguns desafios na implementação da inclusão na escola, tais como: falta de recursos e materiais adequados, ausência do trabalho colaborativo e pouca participação da família. Diante disso, propõem-se ações que visam colaborar para vencer esses desafios.

##### 4.3.1 Coleta de dados sobre os recursos pedagógicos ou tecnológicos disponíveis na escola

O Quadro 16 apresenta uma proposta de coleta de dados sobre o que as escolas possuem de recursos pedagógicos e/ou tecnológicos e quais são as demandas necessárias para um melhor atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial:

Quadro 16 - Coleta de dados sobre recursos AEE

5W2H	Ações propostas
What – O que será feito?	Coleta de dados sobre os recursos de acessibilidade, pedagógicos e tecnológicos que a escola necessita para melhorar a operacionalização do AEE.
Why – Por que será feito?	Para conhecer a demanda de materiais, recursos pedagógicos e tecnológicos direcionados à inclusão.
Where – Onde será feito?	Em todas as escolas da SRE/Paracatu.
When – Quando será feito?	Abril e maio de 2021.
Who – Por quem será feito?	Analistas educacionais do SAI.
How – Como será feito?	Criação de Formulário do <i>Google Forms</i> a ser enviado para todas as escolas onde serão coletadas as informações pertinentes. Geração de planilha de demanda de recursos pedagógicos, tecnológicos e de acessibilidade das escolas da regional. Envio dos dados coletados e consolidados para a Coordenação de Educação Especial Inclusiva (Ceei) da SEE/MG, justificando a necessidade dos recursos demandados.
How Much – Quanto custa?	Não há custos, pois será uma ação de coleta de dados.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O objetivo da ação acima é reunir informações sobre as demandas de materiais pedagógicos, recursos tecnológicos e de acessibilidade existentes na escola. Após a coleta dos dados, será consolidada uma planilha para envio da demanda à Ceei da SEE/MG para a verificação do que é possível adquirir.

#### 4.3.2 Promoção do trabalho colaborativo nas escolas

De acordo com Michels (2009), a proposição política para a inclusão escolar tem sua base na gestão, na formação de professores e na inclusão escolar através do AEE. O AEE oferecido em escolas comuns está em constante ampliação e tem passado por várias mudanças ao longo dos últimos anos. Entretanto, há a necessidade de aperfeiçoamentos no que diz respeito à atuação dos profissionais da educação para o desenvolvimento de uma educação inclusiva. Para isso, a perspectiva é que se realize um ensino colaborativo.

No Quadro 17 propõe-se uma ação de formação continuada que oportunize aos profissionais da escola a ampliação do conhecimento sobre a Educação Especial e o AEE de forma colaborativa:

Quadro 17 - Promoção do trabalho colaborativo

5W2H	Ações propostas
What – O que será feito?	Promoção do trabalho colaborativo nas escolas entre os profissionais do AEE e profissionais do ensino regular.
Why – Por que será feito?	Para que as ações da Educação Especial sejam conhecidas e tenham a participação de toda a equipe escolar.
Where – Onde será feito?	Nas escolas da rede estadual da SRE/Paracatu, utilizando-se as reuniões de módulo II.
When – Quando será feito?	Abril a dezembro de 2021.
Who – Por quem será feito?	Direcionado pela Equipe SAI da SRE/Paracatu e operacionalizado nas escolas pelos Especialistas em Educação Básica.
How – Como será feito?	<p>A cada mês, a equipe do SAI fará a proposição de um tema de estudo para a equipe escolar, que deverá ser feito na reunião de módulo II com a participação de todos os professores.</p> <p>Após a realização da ação, a escola enviará um breve relatório do desenvolvimento.</p> <p>A equipe da escola poderá sugerir temas de estudo para serem idealizados pelo SAI.</p> <p>Os temas serão relativos às demandas apresentadas: trabalho com o aluno com deficiência, construção do PDI, avaliação do aluno com deficiência, aprendizagem do aluno autista, importância da articulação entre o professor do AEE e professores do ensino regular, aprendizagem do aluno surdo, entre outros.</p>
How Much – Quanto custará?	Serão utilizados recursos da própria SRE e das escolas estaduais.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A proposição desta ação visa promover na equipe escolar o trabalho colaborativo para a promoção de uma educação inclusiva com a participação de todos os professores, sempre com a intenção de oferecer uma aprendizagem de qualidade para os alunos com deficiência. Para isso, propõe-se que os momentos de estudos sobre a inclusão alcancem todos os professores e não somente os professores especializados. Desta forma, visa-se utilizar as reuniões de módulo II, que é o momento em que os profissionais da escola se reúnem para estudo, planejamento e

atualização. As ações propostas devem ter duração de aproximadamente 1 (uma) hora, uma vez que as reuniões de módulo II são utilizadas para vários outros temas dentro da escola. Importa destacar que, para que esta ação seja viabilizada, o diretor escolar deve estar integrado e ciente dela.

### 4.3.3 Conscientização das famílias sobre a inclusão

O Quadro 18 apresenta uma ação a ser desenvolvida pelas escolas estaduais para prestar informações e esclarecimentos aos pais e/ou responsáveis pelos alunos com deficiência ou transtornos, objetivando a melhoria da participação das famílias na vida escolar dos alunos:

Quadro 18 - Reunião de pais

5W2H	Ações propostas
What – O que será feito?	Reunião de pais.
Why – Por que será feito?	Para atender à demanda relatada na pesquisa de campo que diz que a participação da família na vida escolar do estudante não acontece efetivamente.
Where – Onde será feito?	Em cada escola da rede estadual.
When – Quando será feito?	Agosto de 2021.
Who – Por quem será feito?	Equipe pedagógica das escolas.
How – Como será feito?	Realizar uma reunião com os pais para prestar informações sobre a inclusão e AEE. Conscientizar os pais sobre os direitos dos estudantes com deficiência ou transtorno. Divulgar os AEE disponibilizados pela SEE/MG. Conscientizar os pais sobre a importância da participação da família na vida escolar do aluno de forma geral e do aluno com deficiência ou transtorno. Orientar as famílias sobre os procedimentos necessários para que o estudante participe do AEE.
How Much – Quanto custará?	Serão utilizados recursos da própria escola para impressão de bilhetes, convites, mensagens etc.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados da pesquisa de campo revelam que tanto a escola quanto a equipe da SRE percebem uma participação da família no processo de inclusão dos estudantes aquém do esperado. Há também a percepção de que falta às famílias informações sobre a inclusão e o AEE. Assim, a ação proposta visa dar mais visibilidade ao tema inclusão à comunidade escolar.

#### 4.4 A ATUAÇÃO DO PROFESSOR ACLTA NA PRÁTICA DO AEE

A atuação do professor ACLTA nas escolas da rede estadual de ensino da SRE/Paracatu tem crescido a cada ano. Atualmente, esse profissional está presente na maioria de nossas escolas. É o serviço mais desejado pelas equipes escolares e também pelas famílias de alunos com deficiência ou transtorno, como uma alternativa para a melhoria da aprendizagem desses alunos e pela contenção e controle dos estudantes que apresentam distúrbios em seu comportamento no ambiente escolar. Apesar disso, a atuação desse profissional carece de alguns aperfeiçoamentos para que se tenha o resultado esperado e garanta o cumprimento do direito de aprendizagem dos alunos. Posto isso, apresenta-se a proposta de se criar um grupo específico para esses profissionais que seja um canal de informação e ao mesmo tempo de socialização de ideias e divulgação de boas práticas entre eles e entre eles e a equipe do SAI da SRE/Paracatu.

##### **4.4.1 Criação de uma rede de comunicação entre os professores de apoio da regional**

A ação proposta no Quadro 19 é a criação de uma rede de comunicação entre os profissionais do AEE, gestores escolares e gestores do SAI, utilizando o aplicativo para celular *WhatsApp*:

Quadro 19 - Criação de rede de comunicação

5W2H	Ações propostas
What – O que será feito?	Criação de uma rede de comunicação entre os professores ACLTA e a equipe SAI através do aplicativo <i>WhatsApp</i> .
Why – Por que será feito?	Para atender à demanda diagnosticada nos monitoramentos do SAI e na pesquisa de campo, com o objetivo de estreitar os laços entre a equipe SAI com os professores e destes com os seus pares.
Where – Onde será feito?	Em todas as escolas da regional onde atuam professores ACLTA.
When – Quando será feito?	A partir de março de 2021.
Who – Por quem será feito?	Analistas educacionais da equipe SAI.
How – Como será feito?	Coleta de dados de contato de telefone celular de todos os professores ACLTA atuantes na rede estadual da regional da SRE/Paracatu. Criação do Grupo de <i>WhatsApp</i> e adição dos participantes. Publicação das regras e motivação do grupo. Alimentação contínua do grupo com informações, legislações, vídeos e textos relativos ao trabalho do professor ACLTA. Esclarecimentos de dúvidas dos participantes, entre outras.
How Much – Quanto custará?	A ação não gerará custos, tendo em vista o aplicativo ser gratuito.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A equipe pedagógica da SRE/Paracatu, da qual faço parte há mais de 13 anos, vem utilizando com muito êxito o aplicativo *WhatsApp* para se comunicar com diretores escolares, Especialistas em Educação Básica e coordenadores de projetos. Essa ferramenta tem se mostrado muito eficiente, como um canal rápido e ágil de informação, socialização de experiências e exposição de materiais. Assim, o propósito desta ação é estreitar os laços entre os professores ACLTA e a equipe do SAI, além de ser também um instrumento mais rápido de monitoramento virtual. Para isso, serão criadas as regras de utilização do grupo, o qual deverá ser mantido sempre ativo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensar em finalizar este trabalho, o sentimento despertado é o de inquietação, pois foram alguns meses debruçada sobre esse assunto que é tão novo na minha carreira profissional. Há apenas 4 anos trabalho com inclusão e esse é um terreno que ainda desperta muita curiosidade, apreensão e sede de saber. Em muitas situações, desejei ter o “poder” de mudar uma situação que na prática contrariava a legislação, mas que me exigia profissionalismo, ética, sabedoria e discernimento.

A inclusão escolar dos alunos com deficiência ou transtornos é uma situação que está posta em nossa sociedade e não pode retroceder. Sabe-se que a luta para que chegássemos até as conquistas realizadas tem sido árdua, mas foi através de cada uma que atualmente os estudantes que são público da Educação Especial têm o direito não só de estar matriculados em uma escola comum, mas também o direito de aprender, de se desenvolver, de ter o seu percurso estendido, de ter materiais adaptados, de ter a estrutura física da escola adaptada e tantas outras conquistas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, trata da temática da Educação Especial e a considera como a educação escolar oferecida aos educandos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, já previstos os apoios especializados quando necessários ao atendimento destes educandos em escolas do ensino regular. Ressalta-se que esse atendimento também pode ser oferecido em escolas especiais quando as condições do educando exigirem. Além disso, a LDB/96 brasileira assegura o direito dos educandos com deficiência desde a Educação Infantil, orientando a organização dos currículos, as estratégias e os métodos necessários para atender a todos os estudantes de forma inclusiva. O documento prevê também a disponibilização de professores com especialização adequada para atuarem no AEE, além de capacitação para os professores do ensino regular com o intuito de promover, além da inclusão dos estudantes, a sua integração nas classes comuns.

De muita relevância também foram as ações viabilizadas pela Unesco, que culminaram com a criação da Declaração de Salamanca no ano de 1994, recomendando que os países se organizassem para atender às pessoas com deficiência em suas especificidades, com a abertura de unidades escolares especializadas e reestruturação das existentes, além da disponibilização de formação

para professores especializados para trabalharem para a construção da autonomia dos alunos.

Vimos também que o estado de Minas Gerais não é indiferente às conquistas do Brasil e do restante do mundo em relação à inclusão. Por aqui, essa temática é bastante ativa. A política de inclusão nas escolas de ensino regular foi fortalecida com a implantação do Projeto Incluir, conforme determinação da Resolução SEE nº 451, de 27 de maio de 2003. Este Projeto idealizava que todos os alunos, independentemente de sua deficiência, tinham o direito de frequentar uma escola próxima a sua residência e que deveriam receber os Atendimentos Educacionais Especializados (AEE) necessários ao correto desenvolvimento de sua aprendizagem. Além disso, com a implantação do Projeto Incluir do estado de Minas Gerais, as escolas participantes do projeto tiveram seus professores capacitados através de formação continuada para atuarem na educação inclusiva e foram realizadas adaptações curriculares e metodológicas, bem como adaptações na rede física para a melhoria do acesso e permanência dos alunos com deficiência nas escolas de ensino regular.

Nesse ínterim, o estado de Minas Gerais vem aprimorando suas ações e os serviços de AEE oferecidos aos estudantes que são público da Educação Especial, bem como as legislações e orientações que norteiam a educação inclusiva. Destacamos as principais: Instrução SEE nº 1 de 24 de janeiro de 1992; Orientação SD nº 01/2005; Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, publicado em 2013, o qual orientou as ações do AEE na rede estadual mineira até dezembro de 2019, quando foi recentemente revogado pela Resolução SEE nº 4.256, em janeiro de 2020 que, além de orientar cada um dos serviços de AEE oferecidos: Salas de Recursos Multifuncionais, professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas, Guia-Intérprete, Intérprete de Libras e Instrutor de Libras, e procedimentos de avaliação e percurso e currículo, reorganizou o modelo de Plano de Desenvolvimento Individual, obrigatório para todos os alunos-público da Educação Especial.

Após visitar as publicações de Carvalho (2008), Evangelista (2017), Miranda (2017), Moraes (2013), Eugênio González (2007), Soares (2017), Silveira (2018) e tantos outros que contribuíram para elaboração deste trabalho, partimos para a pesquisa de campo em duas escolas da rede estadual de ensino de Paracatu, que juntas atendem ao Ensino Fundamental desde os anos iniciais até os anos finais e o Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Devido à atual situação de isolamento social e suspensão das atividades presenciais nas escolas públicas e privadas, a estratégia de pesquisa, inicialmente pensada para a pesquisa de campo, precisou ser modificada. Assim, com a aplicação de questionários, utilizando a ferramenta *Google Forms*, conseguimos contar com a participação dos professores ACLTA, gestores escolares (especialistas e diretores) e Analista Educacional responsável pelo SAI da SRE/Paracatu.

A utilização de ferramentas tecnológicas que até então não faziam parte do cotidiano do SAI abre um leque de possibilidades de criação de novas estratégias de trabalho que podem facilitar e aproximar o acompanhamento das ações escolares por parte do SAI.

Foram coletadas informações sobre a formação, sobre o perfil profissional, sobre os desafios enfrentados e sobre a operacionalização do AEE nas duas escolas pesquisadas. A pesquisa de campo oportunizou-me uma descoberta de detalhes relacionados ao desenvolvimento do AEE, que contribuirá para a melhoria na atuação no SAI, uma vez que revelou a visão que os profissionais têm a respeito da inclusão, o perfil profissional, o jeito de atuar, entre outros.

Em seguida, foi elaborada a proposta de Plano de Ação Educacional com o objetivo de sanar os desafios enfrentados nas escolas estaduais e SAI da SRE/Paracatu, além de aprimorar os serviços de AEE oferecidos através de ações formativas, criação de canais de comunicação e divulgação de práticas exitosas. Pretende-se aplicar o PAE a partir do mês de março de 2021.

As ações propostas no PAE priorizam a utilização de estratégias de trabalho a distância, utilizando-se as ferramentas disponibilizadas pela SEE/MG através da parceria com a *Google*, na qual todos os servidores possuem um *e-mail* institucional que oferece ferramentas como: utilização de *Drive* para compartilhamento de arquivos diversos, reuniões e capacitações via *Google Meet*, construção de agenda de trabalho, entre outros. Dessa forma, as propostas do plano de ação podem ser realizadas sem a necessidade de recursos financeiros de deslocamento e hospedagem, o que historicamente era um empecilho para a realização de capacitações e monitoramento frequentes.

Diante do exposto, espera-se que todo esse esforço em construir este trabalho de pesquisa traga bons frutos para a rede estadual de ensino da SRE/Paracatu e sirva de incentivo para que os profissionais da educação continuem em busca por melhorias

e aprimoramento do AEE, conseqüentemente trazendo avanços para a aprendizagem e garantia de direitos dos estudantes com deficiência ou transtornos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm). Acesso em: 9 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. [Revogado]. Brasília, DF: Presidência da República, 2008b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm). Acesso em: 20 dez. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 30 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 2 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 20 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/Lei/L13979.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/Lei/L13979.htm). Acesso em: 17 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 26 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1589](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1589)

8-nott04-secadi-dpee-23012014&category\_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192.  
Acesso em: 29 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC, jan. 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 2 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 243, de 15 de abril de 2016. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 73, p. 29, 18 abr. 2016.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

EUGÊNIO GONZÁLEZ. **Necessidades educacionais específicas – intervenção psicoeducacional**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

EVANGELISTA, G. R. **Propostas para uma educação inclusiva no ensino regular em uma escola do campo**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

FIGUEIRA, E. **Conversando sobre inclusão escolar com a família**. 2. ed. São Paulo: Edição do autor/AgBook, 2014. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1yB4n-Tr9GloSQ9z5GsLDFVd27smijCOg/view>. Acesso em: 27 nov. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/11.-Pedagogia-da-Indigna%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2020.

KRAUSE, G. T. M. **A afetividade e a inclusão escolar**. São Paulo: Portal e Educação, 2016. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/cotidiano/a-afetividade-e-a-inclusao-escolar/71791#>. Acesso em: 17 set. 2018.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer?. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

MATOS, P. T.; SOUSA, R. A. F. Inclusão do aluno surdo no ensino regular. *In*: AMORMINO JÚNIOR, M. **Políticas públicas na educação brasileira**: caminhos para a inclusão. Ponta Grossa: Atena Editora, 2018. p. 146-158.

MICHELS, M. H. Paradoxo da formação docente na política de educação inclusiva de Estado de Santa Catarina: a perspectiva clínica como sustentação do trabalho escolar. *In*: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (org.). **Avanços em políticas de inclusão**: o texto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 139-152.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE nº 460, de 12 de dezembro de 2013**. Consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, e dá outras providências. Belo Horizonte: CEE, 2013. Disponível em: [https://normativasconselhos.ifal.edu.br/normativa/pdf/CEE-MG\\_Resoluo460.pdf](https://normativasconselhos.ifal.edu.br/normativa/pdf/CEE-MG_Resoluo460.pdf). Acesso em: 21 nov. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Guia de orientação da Educação Especial da rede pública de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE, 2014. Disponível em: <https://srefabricianodivep.files.wordpress.com/2019/02/guia-da-educac3a7c3a3o-especial-mg-versc3a3o3-atualizada.pdf>. Acesso em: 19 set. 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 2.197, de 26 de outubro de 2012**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte: SEE, 2012. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2197-12-r.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 3.995, de 24 outubro de 2018**. Dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição, classificação e designação de candidatos para o exercício de função pública na Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE, 2018. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/3995-18-r.pdf>. Acesso em: 19 set. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.256/2020**. Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE, 2020. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4256-20-r%20-%20Public.10-01-20.pdf.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Sistema Mineiro de Administração Escolar. **Atendimento Educacional Especializado na Superintendência Regional de Ensino de Paracatu – 2019**. Belo Horizonte: Simade, 2019b. Disponível em: <https://www.simadeweb.educacao.mg.gov.br/SimadeWeb/login.faces>. Acesso em: 24 mar. 2019.

MINAS GERAIS. Superintendência Regional de Ensino de Paracatu. **SRE Paracatu**. Paracatu: SRE, 2019a. Disponível em: <https://sreparacatu.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 16 ago. 2019.

MIRANDA, S. R. **Um estudo sobre Educação Inclusiva em Conselheiro Lafaiete/MG**: diálogo entre os professores das Salas de Recursos e os Professores Regentes. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

MORAES, C. R. F. **A importância do monitoramento da Superintendência Regional de Ensino na efetivação da inclusão educacional**. 2013. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

NAKAGAWA, M. **Ferramenta 5W2H**: Plano de Ação para empreendedores. São Paulo: Globo, [2014]. 3 p. Sebrae: Movimento Empreenda. Disponível em: <https://m.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/5W2H.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2020.

PLETSCH, M. D. **Educação especial e inclusão escolar**: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

SILVEIRA, A. C. **Atendimento Educacional Especializado**: das interfaces entre gestão, formação e gerenciamento do Sistema Mineiro de Administração Escolar – Simade. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

SOARES, L. B. M. **A importância da articulação entre os professores para inclusão dos alunos com deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Espanha, Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2019.

WARTNER, A.; ANDRE, C. **Gestão do desenvolvimento inclusivo da escola – Módulo III**. Rio Grande: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, 2014. Disponível em: <http://blog.aai.ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2015/03/Mod-III-Disciplina-V-Gest%C3%A3o-escolar.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2019.

## **APÊNDICE A – Questionário aplicado à Analista Educacional da Equipe do SAI da SRE/Paracatu**

Prezada analista,

Olá! Meu nome é Vânia Ferreira Tavares, sou mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) e Analista Educacional na Superintendência Regional de Ensino de Paracatu (SRE/Paracatu) atuando no Serviço de Apoio à Inclusão (SAI). Estou pesquisando sobre a qualidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecido na rede estadual da SRE de Paracatu com o tema: “A atuação do professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas no âmbito do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) da Superintendência Regional de Ensino de Paracatu: desafios, formação e alternativas”, cujo objetivo é buscar melhorias no atendimento oferecido pela equipe do Serviço de Apoio à Inclusão da SRE/Paracatu visando o oferecimento de AEE de mais qualidade aos alunos com deficiência ou Transtorno do Espectro Autista. O presente trabalho é relevante para a melhoria do AEE oferecido na rede estadual de ensino do município de Paracatu, por isso é direcionado aos profissionais que estão envolvidos com o AEE na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Você não será identificado e deve responder a cada questão com fidedignidade.

### *Termo de consentimento*

*Você concorda em participar desta pesquisa como voluntário sabendo que os pesquisadores tratarão todos os dados coletados com sigilo e ética, conforme normas do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos?*

*sim*

*não*

Bloco I - Informações básicas - Essas questões referem-se a sua formação e experiência profissional:

Questão 1 - Há quanto tempo atua na área da educação?

- A - Há menos de 1 ano.
- B - De 1 a 5 anos.
- C - De 6 a 10 anos.
- D - De 11 a 16 anos.
- E - De 16 a 20 anos.
- F - Há mais de 20 anos.

Questão 2 - Há quanto tempo atua no Serviço de Apoio à Inclusão (SAI)?

- A - Há menos de 1 ano.
- B - De 1 a 5 anos.
- C - De 6 a 10 anos.
- D - De 11 a 16 anos.
- E - De 16 a 20 anos.
- F - Há mais de 20 anos.

Questão 3 - Qual a sua formação?

- A - Licenciatura em Pedagogia, com pós-graduação em educação especial.
- B - Licenciatura em Pedagogia, com pós-graduação em educação, mais curso na área da inclusão.
- C - Licenciatura em educação especial, mais pós-graduação em educação.
- D - Licenciatura em educação especial, mais pós-graduação em educação especial, mais cursos em educação especial.
- E - Licenciatura em Pedagogia, com pós-graduação em educação especial, mais mestrado em educação.
- F - Licenciatura em Pedagogia, com mestrado em educação, mais cursos na área da inclusão.
- G - Outra.

Em caso de outra formação, cite aqui: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

Questão 4 - Foi oferecida formação específica para os profissionais que atuam no SAI? Caso tenha sido oferecida alguma formação indique qual(is).

A - Sim

B - Não

Espaço para indicar as formações: \_\_\_\_\_

Bloco II - Informações sobre Inclusão - Essas questões referem-se à implementação da Inclusão na SRE/Paracatu:

Questão 5 - Qual o seu entendimento sobre a fundamentação legal da educação inclusiva?

A - Conhece as diretrizes e legislações municipais, estaduais, nacionais e internacionais.

B - Conhece as diretrizes e legislações estaduais, nacionais e internacionais.

C - Conhece as diretrizes e legislações nacionais e internacionais.

D - Conhece apenas as diretrizes e legislações estaduais e nacionais.

E - Conhece apenas as diretrizes e legislações estaduais.

F - Conhece apenas as diretrizes e legislações nacionais.

Questão 6 - Quais os serviços de AEE oferecidos pela SRE/Paracatu atualmente?

A - Apenas Salas de Recursos Multifuncionais.

B - Salas de Recursos Multifuncionais e professor ACLTA.

C - Salas de Recursos Multifuncionais, professor ACLTA e Intérprete de Libras.

D - Salas de Recursos Multifuncionais, professor ACLTA, Intérprete de Libras e Instrutor de Libras.

E - Salas de Recursos Multifuncionais, professor ACLTA, Intérprete de Libras, Instrutor de Libras e Guia-Intérprete de Libras.

Questão 7 - Descreva como se operacionaliza os serviços de AEE na SRE/Paracatu:

---

---

---

---

Questão 8 - Na sua avaliação as escolas da SRE/Paracatu (no que se refere à infraestrutura) atendem aos princípios da inclusão? Explique sua resposta.

---

---

---

---

---

Questão 9 - Na sua avaliação as escolas da SRE/Paracatu (no que se refere aos aspectos pedagógicos) atendem aos princípios da inclusão? Explique sua resposta.

---

---

---

---

---

Bloco III - Inclusão na atualidade - Essas questões referem-se aos desafios da inclusão escolar:

Questão 10 - Em sua opinião quais os principais desafios enfrentados pela equipe SAI na operacionalização do AEE na SRE/Paracatu?

---

---

---

---

Questão 11 - Em sua opinião quais as principais dificuldades na implementação do AEE nas escolas estaduais?

---

---

---

---

Questão 12 - Como tem ocorrido a formação continuada dos profissionais do AEE nos últimos anos?

---

---

---

---

Questão 13 - Entre os serviços de AEE oferecidos na SRE/Paracatu, qual se destaca?

A - Sala de Recursos Multifuncionais.

B - Intérprete de Libras.

C - Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas.

D - Instrutor de Libras.

E - Guia-Intérprete.

Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

Questão 14 - Quais as suas expectativas para a educação inclusiva na rede estadual de ensino de Paracatu nos próximos anos? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

Agradeço imensamente a sua colaboração!

**APÊNDICE B – Questionário aplicado aos professores de Apoio à  
Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas**

Senhor (a) Professor (a),

Olá! Meu nome é Vânia Ferreira Tavares, sou mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) e Analista Educacional na Superintendência Regional de Ensino de Paracatu (SRE/Paracatu) atuando no Serviço de Apoio à Inclusão (SAI). Estou pesquisando sobre a qualidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecido na rede estadual da SRE de Paracatu com o tema: “A atuação do professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas no âmbito do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) da Superintendência Regional de Ensino de Paracatu: desafios, formação e alternativas”, cujo objetivo é buscar melhorias no atendimento oferecido pela equipe do Serviço de Apoio à Inclusão da SRE/Paracatu visando o oferecimento de AEE de mais qualidade aos alunos com deficiência ou Transtorno do Espectro Autista. O presente trabalho é relevante para a melhoria do AEE oferecido na rede estadual de ensino do município de Paracatu, por isso é direcionado aos profissionais que estão envolvidos com o AEE na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Você não será identificado e deve responder a cada questão com fidedignidade.

*Termo de consentimento*

*Você concorda em participar desta pesquisa como voluntário sabendo que os pesquisadores tratarão todos os dados coletados com sigilo e ética, conforme normas do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos?*

( ) *sim*

( ) *não*

Bloco I - Informações básicas - Essas questões referem-se a sua formação e experiência profissional:

Questão 1 - Qual o seu sexo?

A – Masculino.

B – Feminino.

Questão 2 - Em qual faixa etária você se enquadra?

A - Até 25 anos.

B - Entre 26 a 30 anos.

C - Entre 31 a 35 anos.

D - Entre 36 a 40 anos.

E - Entre 41 a 45 anos.

F - Entre 46 a 50 anos

G - 51 anos ou mais.

Questão 3 - Qual a sua formação profissional?

A - Licenciatura em Pedagogia, com pós-graduação em educação especial.

B - Licenciatura em Pedagogia, com pós-graduação em educação, mais curso na área da inclusão.

C - Licenciatura em educação especial, mais pós-graduação em educação.

D - Licenciatura em educação especial, mais pós-graduação em educação especial, mais cursos em educação especial.

E - Licenciatura em Pedagogia, com pós-graduação em educação especial, mais mestrado em educação.

F - Licenciatura em Pedagogia, com mestrado em educação, mais cursos na área da inclusão.

G - Outra.

Em caso de outra formação, cite aqui: \_\_\_\_\_

---

Questão 4 - Há quanto tempo você trabalha como professor (a)?

A - Há menos de 1 ano.

B - De 1 a 5 anos.

C - De 6 a 10 anos.

D - De 11 a 15 anos.

E - De 16 a 20 anos.

F - Há mais de 21 anos.

Questão 5 - Qual a sua principal motivação para atuar na educação especial?

A - Identificação pessoal com a causa da inclusão.

B - Facilidade para lidar com pessoas com deficiência e/ou TEA.

C - O retorno financeiro é maior do que no ensino regular.

D - Lecionar para um número menor de alunos.

E - Outro.

Caso tenha marcado a opção "E – Outro", faça uma pequena explicação sobre a sua motivação para atuar na educação especial: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

Questão 6 - Há quanto tempo você atua como professor (a) de apoio no Atendimento Educacional Especializado?

A - Há menos de 1 ano.

B - De 1 a 5 anos.

C - De 6 a 10 anos.

D - De 11 a 15 anos.

E - De 16 a 20 anos.

F - Há mais de 20 anos.

BLOCO 2 - As questões seguintes são sobre Inclusão Escolar e Educação Especial.

Questão 7 - O que você conceitua como inclusão escolar?

---

---

---

---

Questão 8 - Você se sente preparado para atuar como professor ACLTA?

A - Sim

B - Não

Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

Questão 9 - Em sua opinião a escola em que você atua é inclusiva?

A - Sim

B - Não

Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

Bloco 3 - Sobre o Atendimento Educacional Especializado, responda as seguintes questões:

Questão 10 - Quantos alunos você atende atualmente?

A - 1 aluno.

B - 2 alunos.

C - 3 alunos.

D - Mais de 3 alunos.

Questão 11 - Você considera o professor regente de turma/ou de aulas do ensino regular como seu parceiro no AEE?

A - Sim

B - Não

Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

Questão 12 - Qual a sua opinião sobre o Plano de Desenvolvimento Individual do aluno (PDI) do AEE?

---

---

---

---

Questão 13 - Na sua avaliação o PDI vem sendo utilizado de maneira adequada? Justifique sua resposta:

---

---

---

---

Questão 14 - Quando se trata de formação continuada em serviço, específica para o AEE, qual é a situação da escola em que você atua?

- A - A formação continuada acontece mensalmente.
- B - A formação continuada acontece bimestralmente.
- C - A formação continuada acontece semestralmente.
- D - A formação continuada acontece anualmente.
- E - A formação continuada não acontece.

Em caso de outra resposta, escreva aqui: \_\_\_\_\_

---

Questão 15 - Você é acompanhado e orientado no exercício da sua função pela equipe pedagógica da escola?

- A - Sim
- B - Não

Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

Questão 16 - De acordo com as orientações do AEE, vigentes atualmente, cabe ao professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas fazer a adaptação de materiais para melhor acesso dos alunos com deficiência ou TEA ao desenvolvimento de sua aprendizagem, realizando rotineiramente um trabalho de parceria com o professor regente do ensino regular. Dê abaixo a sua opinião sobre essa afirmativa.

A - Discordo muito

B - Discordo

C - Discordo pouco

D - Concordo pouco

E - Concordo

F - Concordo muito

Questão 17 - De acordo com sua opinião, quais são os principais desafios para a realização de uma educação especial na perspectiva da educação inclusiva na atualidade? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

Agradeço imensamente a sua colaboração!

**APÊNDICE C – Questionário aplicado aos gestores educacionais (diretor escolar e Especialista em Educação Básica)**

Prezado (a) Gestor (a),

Olá! Meu nome é Vânia Ferreira Tavares, sou mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) e Analista Educacional na Superintendência Regional de Ensino de Paracatu (SRE/Paracatu) atuando no Serviço de Apoio à Inclusão (SAI). Estou pesquisando sobre a qualidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecido na rede estadual da SRE de Paracatu com o tema: “A atuação do professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas no âmbito do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) da Superintendência Regional de Ensino de Paracatu: desafios, formação e alternativas”, cujo objetivo é buscar melhorias no atendimento oferecido pela equipe do Serviço de Apoio à Inclusão da SRE/Paracatu visando o oferecimento de AEE de mais qualidade aos alunos com deficiência ou Transtorno do Espectro Autista. O presente trabalho é relevante para a melhoria do AEE oferecido na rede estadual de ensino do município de Paracatu, por isso é direcionado aos profissionais que estão envolvidos com o AEE na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Você não será identificado e deve responder a cada questão com fidedignidade.

*Termo de consentimento*

*Você concorda em participar desta pesquisa como voluntário sabendo que os pesquisadores tratarão todos os dados coletados com sigilo e ética, conforme normas do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos?*

( ) *sim*

( ) *não*

Bloco I - Informações básicas - Essas questões referem-se a sua formação e experiência profissional:

Questão 1 - Há quanto tempo atua na área da educação?

- A - Há menos de 1 ano.
- B - De 1 a 5 anos.
- C - De 6 a 10 anos.
- D - De 11 a 15 anos.
- E - De 16 a 20 anos.
- F - Há mais de 20 anos.

Questão 2 - Há quanto tempo atua na direção escolar?

- A - Há menos de 1 ano.
- B - De 1 a 5 anos.
- C - De 6 a 10 anos.
- D - De 11 a 15 anos.
- E - De 16 a 20 anos.
- F - Há mais de 20 anos.

Questão 3 - Qual a sua formação inicial?

---

---

Questão 4 - Você possui algum curso de Pós-graduação? Qual(is)?

---

---

---

Bloco II - Informações básicas - Essas questões referem-se às informações gerais sobre a escola:

Questão 5 - Quais os níveis de escolaridade atendidos na escola?

- A - Ensino Fundamental – Anos Iniciais
- B - Ensino Fundamental – Anos iniciais e Finais.
- C - Ensino Fundamental – Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio.
- D - Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio.
- E - Ensino Fundamental – Anos Finais, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

F - Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

G - Outro. Neste caso explique: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

Bloco III - Informações específicas - Essas questões referem-se aos dados da inclusão na escola:

Questão 6 - Qual o número de matrículas de alunos público-alvo da educação especial?

A - Nenhum aluno público-alvo da educação especial.

B - 1 a 5 alunos.

C - 6 a 10 alunos.

D - 11 a 15 alunos.

E - 16 a 20 alunos.

F - Mais de 20 alunos.

Questão 7 - Quais os serviços de AEE oferecidos na escola? (podem ser marcadas mais de uma opção)

A - Sala de Recursos Multifuncionais.

B - Intérprete de Libras.

C - Professor de Apoio.

D - Guia-Intérprete.

E - Sala de Recursos Multifuncionais e Professor de Apoio.

F - Professor de Apoio e Intérprete de Libras.

Questão 8 - Dos serviços de AEE citados acima, como você os avalia?

---

---

---

---

Questão 9 - Quantos professores de apoio atuam na escola atualmente?

A - Nenhum.

B - 01 (um).

C - 02 (dois).

D - 03 (três).

E - 04 (quatro).

F - 05 ou mais.

Questão 10 - Fale sobre a atuação dos professores de apoio na sua escola.

---

---

---

---

Questão 11 - Fale sobre a atuação do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) da SRE/Paracatu no apoio ao processo de inclusão na sua escola.

---

---

---

---

Bloco IV - Inclusão na prática - Essas questões referem-se ao desenvolvimento do AEE na escola:

Questão 12 - Em sua opinião o que pode ser aperfeiçoado em relação ao trabalho do SAI?

A - Maior frequência no monitoramento presencial.

B - Maior participação na formação continuada dos profissionais.

C - Maior frequência na orientação dos gestores da escola.

D - Elaboração de materiais pedagógicos para o trabalho do AEE.

E - Outro. Neste caso, justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

---

---

---

Questão 13 - Em sua opinião qual é o principal impacto da atuação do professor de apoio na escola?

- A - Melhoria da aprendizagem dos alunos com transtornos e/ou deficiência.
- B - Melhoria da disciplina dos alunos com transtornos e/ou deficiência.
- C - Melhoria na autonomia dos alunos com transtornos e/ou deficiência.
- D - Melhoria na socialização dos alunos com transtornos e/ou deficiência e os demais alunos.
- E - Não foi observada melhoria.
- F - Outro. Neste caso, justifique sua resposta.

---

---

---

---

Questão 14 - Fale sobre a participação dos professores da escola na elaboração do PDI?

---

---

---

---

Questão 15 - Com qual frequência são promovidas ações de formação continuada dos profissionais da escola na temática da inclusão?

- A - Uma vez por semana.
- B - Uma vez por mês.
- C - Uma vez por bimestre.
- D - Uma vez por trimestre.
- E - Uma vez por semestre.
- F - Uma vez por ano.
- G - Não acontece.

Questão 16 - Sobre os registros pedagógicos dos alunos com transtornos e/ou deficiência. Qual é o profissional que efetua esses registros?

- A - Professores de apoio.

B - Especialista da Educação Básica.

C - Professores da Sala de Recursos.

D - Professores regentes de turma e/ou aulas.

E - Diretor escolar.

F - Outros. Neste caso, justifique sua resposta: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

Questão 17 - Quais são os desafios enfrentados pela escola na implementação de uma educação inclusiva? \_\_\_\_\_

---

---

---

Agradeço imensamente a sua colaboração!